



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CINTIA DE OLIVEIRA PONTES ROSA

**“AURORA DA MINHA VIDA” EM PERSPECTIVA DIALÓGICA: UM OLHAR PARA  
O ALUNO A PARTIR DA LITERATURA TEATRAL**

CURITIBA

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CINTIA DE OLIVEIRA PONTES ROSA

**“AURORA DA MINHA VIDA” EM PERSPECTIVA DIALÓGICA: UM OLHAR PARA  
O ALUNO A PARTIR DA LITERATURA TEATRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e prática de ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves

CURITIBA  
2017

Catálogo na Publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Rosa, Cintia de Oliveira Pontes

“Aurora da Minha Vida” em perspectiva dialógica: um olhar para o aluno a partir da literatura teatral. / Cintia de Oliveira Pontes Rosa. – Curitiba, 2017.  
96 f.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Círculo de Bakhtin. 2. Produção Textual – Teatro. I. Título.

CDD 373





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
Setor EDUCAÇÃO  
Programa de Pós Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO  
Código CAPES: 40001016080P7

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **CINTIA DE OLIVEIRA PONTES ROSA**, intitulada: **"AURORA DA MINHA VIDA" EM PERSPECTIVA DIALÓGICA: UM OLHAR PARA O ALUNO A PARTIR DA LITERATURA TEATRAL**", após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO.

CURITIBA, 24 de Abril de 2017.

JEAN CARLOS GONÇALVES  
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

ODISSÉA BOAVENTURA DE OLIVEIRA  
Avaliador Interno (UFPR)

OTILIA LIZETE DE OLIVEIRA MARTINS HEINIG  
Avaliador Externo (FURB)

ANGELA MARIA RUBEL FANINI  
Avaliador Externo (UTFPR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PPGE: Teoria e Prática de Ensino  
Mestrado Profissional em Educação

Dedico esta dissertação a todos aqueles que sonham com a mudança, não de forma radical, utópica, mas uma centelha de mudança na sala de aula. Ciente que cada centelha, através das relações dialógicas, pode suscitar pequenas chamas que se espalham, até por fim, tornarem-se labaredas, não mais restritas a um único espaço, mas visível e perturbador.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço sempre e, em primeiro lugar, a Deus, que me concedeu capacidade intelectual, saúde e meios de buscar conhecimento, pois Ele é o doador de todas as coisas.

Ao meu orientador Professor Dr. Jean Carlos Gonçalves, por me apresentar Bakhtin de forma tão apaixonada. Pelas aulas inspiradoras e pela orientação prática e funcional.

Às Professoras Dra. Angela Rubel Fanini, Odissea B. de Oliveira e Dra. Otília L. O. M. Heinig pelas ricas observações e contribuições na construção do texto.

Ao grupo de estudos ELiTe, Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (UFPR/CNPQ), pelas palavras que me apoderei, pelo companheirismo, pelas vivências e experiências compartilhadas.

À minha família, meu esposo Daniel pela ausência compreendida, meus filhos Melanie e Yohan por fazerem suas atividades escolares junto comigo, mesmo não participando ativamente, por se aproximarem durante a escrita, pelos beijos nos momentos de estresse. Minha mãe Dirce por entender e suprir a minha falta nos afazeres domésticos e cuidados com as crianças.

À minha prima Mariana pela partilha, diálogos e muitos livros emprestados.

À minha turma do Programa Teoria e Prática de Ensino, que de forma tão especial, trilharam os mesmos caminhos.

Às minhas diretoras e pedagogas que me liberaram nas horas necessárias, nas defesas e reuniões do grupo.

Enfim, a todos os meus colegas de profissão, pois suas palavras fazem parte deste trabalho, reformuladas, reinterpretadas, mas impressas junto às minhas.

### **A palavra mágica**

Certa palavra dorme na sombra  
de um livro raro.  
Como desencantá-la?  
É a senha da vida  
a senha do mundo.  
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira  
no mundo todo.  
Se tarda o encontro, se não a encontro,  
não desanimo,  
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura  
ficará sendo  
minha palavra.

**Carlos Drummond de Andrade**

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa pelo viés da Análise Dialógica do Discurso (ADD), vinculada ao Grupo ELiTe, Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (UFPR/CNPQ)), que foi realizada com professores da área de linguagem de diferentes escolas públicas de Curitiba. O problema de pesquisa que orientou a investigação seguiu o seguinte questionamento: quais os sentidos de aluno encontrados no discurso de quatro professores da Rede Pública de Curitiba, tendo como elemento instigador o texto teatral *A aurora da minha vida*, de Naum Alves de Souza? O objetivo da pesquisa foi compreender os sentidos de aluno através da análise dos discursos de quatro professores da Rede Pública de Curitiba, instigados pela leitura do texto teatral *A aurora da minha vida*, de Naum Alves de Souza. Após a leitura do fragmento *Aula de português* do texto teatral, realizou-se a produção de protocolos verbo-visuais, os quais se configuram como materialidade discursiva que enunciam e expressam sentidos. O texto teatral foi concebido neste trabalho como texto literário, com características de romancização, sendo, portanto, discutido pela teoria do romance com especificidade na linguagem bivocalizada, estratificada e heterodiscursiva. Os sentidos presentes na análise foram o espaço, o erro, a relação entre liberdade/autoridade/ conhecimento, o riso, o corpo como texto, a convivência com o diferente, a homogeneização, as relações dialógicas, o excedente de visão, empatia simpática, evasão escolar e a responsabilidade/responsividade do professor, sempre entrecruzados pela noção de alteridade. Os resultados apontam para uma escola que uniformiza, cujo professor é a fonte do conhecimento, no entanto, há vislumbres de conscientização da importância da diversidade, das relações e do outro para acabamento provisório.

Palavras-chave: Produção de sentidos. Bakhtin e o Círculo. Texto teatral. Discurso. Protocolos verbo-visuais.



## ABSTRACT

This study presents a research based on the Dialogical Analysis of Discourse (ADD) bias, linked to the ELiTe Group, Laboratory of Studies in Education, Language and Theatrics (UFPR / CNPQ), which was carried out with language teachers from different public schools from Curitiba. The research problem that guided the investigation was based on the following question: what senses of student were found in the discourse of four teachers of Curitiba's Public Education Network, having as an instigator the theatrical text *A aurora da minha vida* (The Aurora of My Life), by Naum Alves de Souza? The aim of the research was to understand the sense of student through the analysis of the speeches of four teachers of Curitiba's Public Education Network, instigated by the reading of Naum Alves de Souza's play The Aurora of My Life. After reading the fragment "Portuguese Class" from the theatrical text, it was performed the production of verbal-visual protocols, which are configured as discursive materiality that enunciate and express senses. The theatrical text that was conceived in this work as a literary text, with characteristics of romanticizing, and is therefore discussed by the novel theory with specificity in multivocality, stratified and hetero-discursive language. The senses present on the analyses were the space, the error, the relationship among freedom/authority/knowledge, laughter, body as text, coexistence with the different, homogenization, dialogical relations, the surplus of vision, sympathetic empathy, school dropout and teacher responsibility/responsiveness, always intertwined with the notion of alterity. The results point out for a school that standardizes, whose teacher is the source of knowledge; however, there are glimpses of awareness of the importance of diversity, relationships and the other to provisory finishing.

Key words: Production of senses. Bakhtin and the Circle. theatrical text. Discourse. verbal-visual protocols.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – .....	32
FIGURA 2 – .....	33
FIGURA 3 – .....	60
FIGURA 4 – .....	66
FIGURA 5 – .....	72
FIGURA 6 – .....	78

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>A PRIMEIRA AURORA: OH! QUE SAUDADES QUE EU TENHO.....</b>	<b>10</b>
<b>2.</b>	<b>A AURORA PESQUISADA.....</b>	<b>16</b>
2.1	Problema, objetivos e metodologia.....	16
2.1.1	Análise dialógica do discurso.....	18
2.2	Sobre a pesquisa.....	22
2.3	Protocolos verbo-visuais.....	24
2.4	Literatura teatral: A aurora da minha vida.....	27
2.4.1	Sobre o autor: Homenagem póstuma.....	28
2.4.2	Sobre a obra: Humor negro.....	31
2.4.2.1	Sobre o fragmento: Aula de português.....	35
<b>3.</b>	<b>A AURORA EM DISCURSO.....</b>	<b>39</b>
3.1	O problema da palavra: Signo ideológico.....	40
3.1.1	Sentidos em análise: Signo interior e exterior.....	44
3.1.2	O enunciado concreto.....	47
3.2	Gênero literário: uma representação de linguagens sociais vivas.....	51
3.2.1	Texto teatral e Romance: Personagens, enredo e discurso.....	54
<b>4.</b>	<b>A GORDA, O QUIETO E AS GÊMEAS: VOZES DOCENTES.....</b>	<b>59</b>
4.1	Protocolo “Corpo”.....	59
4.1.1	Autor-docente: Shakespeare.....	60
4.1.2	Sentidos em análise.....	61
4.2	Protocolo “Diversidade”.....	66
4.2.1	Autor-docente: Suassuna.....	67
4.2.2	Sentidos em análise.....	67
4.3	Protocolo “Empatia”.....	72
4.3.1	Autor-docente: Buarque.....	73
4.3.2	Sentidos em análise.....	73
4.4	Protocolo “Ética”.....	78
4.4.1	Autor-docente: Aristófanes.....	78
4.4.2	Sentidos em análise.....	79
<b>5.</b>	<b>VISLUMBRES DA AURORA: UM ACABAMENTO POSSÍVEL?.....</b>	<b>84</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>91</b>

## 1. A PRIMEIRA AURORA: OH! QUE SAUDADES QUE EU TENHO...

O objeto de pesquisa das ciências humanas é o sujeito, portanto um ser expressivo e falante (BAKHTIN, 2011d). E como sujeito, me coloco neste trabalho - uma junção de fragmentos do outro. Nada tenho de mim mesmo que não tenha sido permeado pelas vozes que me acompanham. Vozes essas que se fundiram com as minhas próprias vozes e já não sei mais o que surgiu de mim ou o que me foi servido como banquete, 'engordando-me', nutrindo-me pela palavra alheia.

Enquanto aluna, fazia exatamente o que era proposto, e com louvor. No entanto, não trago lembranças de grande reflexão sobre o percurso que estava sendo trilhado. Esse era o meu lugar social. Os adultos, pais e professores, estabeleciam as regras e eu as seguia.

Ao concluir o Ensino Fundamental, fugi do curso de magistério no primeiro mês de estudo. Três anos mais tarde iniciei o curso de Licenciatura em Letras – única opção de curso ofertado em 1999 pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - Campus Telêmaco Borba, cidade onde morava. Ainda assim não tinha grandes aspirações no âmbito educacional. Ao me colocar em uma esfera acadêmica, o prazer pelo estudo, pela cultura, pelo simples ato de ler me deteve e dali não pude mais sair. O que mudou? Seriam as vozes daquele ambiente acadêmico, cujos colegas eram da área do magistério? As didáticas que direcionavam para a prática do trabalho docente? Uma cidade do interior, cuja única profissão segura era ser professor? Ainda ouço as vozes do passado.

Nesse contexto, cursei licenciatura em letras e no último ano já era funcionária de uma escola privada como auxiliar de biblioteca. Mais do que leitora, era minha responsabilidade apresentar o universo das letras à comunidade escolar.

No mesmo ano de conclusão do curso de graduação, iniciei a pós-graduação *lato sensu* pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão - IBPEX. O curso escolhido foi Educação Especial, o que me possibilitou, mais tarde, assumir concurso público na área. Cursei também Distúrbios de Aprendizagem, por entender que o conhecimento é imprescindível para o educador.

Desde 2003 atuo como professora da área de linguagem, alternando entre língua portuguesa, inglesa e respectivas literaturas na mesma rede particular que iniciei como auxiliar de biblioteca, antes de finalizar a graduação. Divido o tempo de trabalho entre a escola privada e uma escola da Educação Básica - Modalidade Educação Especial, conveniada com o Estado. Sou educadora, pesquisadora, mãe,

esposa, aventureira<sup>1</sup> e o que me for servido. Todas as minhas atribuições são amorosamente exercidas.

Muitas das minhas escolhas foram tomadas pelas oportunidades que me foram apresentadas. E nem por isso foi negativo. Hoje, com o excedente de visão que o futuro permite ter, sinto-me privilegiada. Realizada não. Meu conceito de realização não é estático. Sou impulsionada a construir, a realizar. A possibilidade de não apenas ver no sentido fisiológico, mas enxergar além, é aprazível à minha consciência. E é desse lugar que falo.

Sendo licenciada em letras, estudei superficialmente Bakhtin em meados dos anos 2000. Autor russo, cujo círculo de amigos dedicou parte do tempo a discutir pensamentos elaborados acerca de vários temas, sempre permeados pela linguagem.

Hoje, como integrante do Grupo ELiTe, Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (UFPR/CNPQ), tive um reencontro com Bakhtin, de quem não me recordava mais. Passei a estudar alguns dos temas aos quais tanto se dedicou. E assim, a minha pesquisa - o meu pequeno tempo - tende a ampliar-se e fazer parte do “grande tempo”<sup>2</sup>.

Atuando há alguns anos na esfera educacional, justifico o meu interesse por esse segmento. Como educadora, a escola é o meu ofício, faz parte do que sou. Como pesquisadora, meu objeto de estudo.

Destarte, dentro desse grande mundo das questões dialógicas, sempre na tríade escola, linguagem e teatro, surgiu a presente pesquisa. O objetivo geral visa **compreender os sentidos de aluno no discurso de quatro professores da Rede Pública de Ensino de Curitiba, a partir de materialidades produzidas após a leitura de um fragmento do texto teatral *A aurora da minha vida*, de Naum Alves de Souza**. Pretende-se analisar os enunciados docentes sobre o ser aluno, representados em protocolos verbo-visuais, tornando-se assim necessário, refletir sobre os lugares sociais de aluno e professor, bem como as relações conflituosas estabelecidas na sala de aula.

---

<sup>1</sup> Refiro-me ao Clube de Aventureiros, no qual atuo como líder desde 2014. É um programa para crianças de 6 a 9 anos da Igreja Adventista do Sétimo Dia semelhante ao Escotismo, criado em 1972. O clube de aventureiros visa desenvolver a criança nos aspectos físico, mental, sócio-emocional e espiritual.

<sup>2</sup> O “grande tempo” é uma expressão bakhtiniana e será discutido no decorrer do texto.



O texto teatral *A aurora da minha vida* foi reencenado por diversas vezes não apenas na esfera escolar e acadêmica, visto tratar-se de um retrato cômico e intrigante da sala de aula. Para este trabalho, no entanto, optou-se por não trabalhar com encenações, ancorado pelas palavras de Konder (2005, p.35), que discorre sobre o fato de reconhecer a qualidade de um texto teatral apenas pela sua leitura:

Há textos dramáticos que ganham uma densidade significativa muito surpreendente quando se beneficiam de uma encenação brilhante, em espetáculos dirigidos de maneira inspirada. De qualquer modo, uma coisa é certa: pode-se ler um texto dramático que nunca foi encenado e avaliar sua qualidade. Pode-se saber se é uma obra-prima logo nas primeiras leituras.

O interesse pelos estudos sobre a produção de sentidos surgiu, a princípio, pelo desejo de compreender a imagem social de aluno, estabelecida através das representações sociais em que aluno e professor foram configurados culturalmente. Especificamente nesta pesquisa, a centralidade de interesse está na ótica dos professores, sobre quem é o aluno, o sujeito com quem se estabelece relações. As relações podem ser plácidas, conflituosas, indiferentes, amorosas, porém, todas dialógicas. Os sentidos dos discursos analisados têm como força condutora essas relações, pois, em concordância com as palavras de Arroyo (2013, p. 163), se voltarmos “nosso olhar para os educandos e para as matrizes de nossa formação, encontraremos como centro a interação com os outros. O conhecimento, os valores e as competências se aprendem no intercâmbio humano.”

Dessa forma, entendendo como Arroyo (2013), o conceito de imaginário está relacionado à imagem socialmente construída e, mesmo que surjam questionamentos, é árdua a sua desconstrução. Sobre a imagem da figura docente, vista pela ótica da vocação, o autor nos diz:

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à ideia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. É a imagem do outro que carregamos em nós. (ARROYO, 2013, p. 33).

O autor ainda salienta que há uma preocupação por qualificar-se entre os professores e professoras, por acumular conhecimentos, atualizar-se, porém as inquietações continuam. Algo mais profundo está em questão: uma busca de sentido, de entender o seu papel, seu ser professor. “Essa procura de sentido passa

por saber-se melhor, por entender melhor, que traços, que valores, que representações fazem parte desse construto social, dessa categoria social.” (ARROYO, 2013, p. 34).

Por outro viés, segundo as palavras do mesmo autor, os discursos docentes da atualidade apresentam imagens distorcidas sobre a infância. “Os alunos não são mais os mesmos” é um enunciado recorrente entre professores, gerando uma tensão entre a pedagogia e a docência. Há, ainda, a quebra da imagem de inocência da criança e surge um novo imaginário que revela a decadência moral da infância, adolescência e juventude. Tais imagens de alunos definem a docência. Se os alunos não são os mesmos, a docência também não pode ser, pois, seu poder e seu saber, assim como a imagem social e profissional, foram construídos e legitimados nas imagens infantis. Podemos nos aproximar do pensamento pedagógico a partir de uma aproximação de imagens infantis, pois a realidade humana vivida nos limites da infância torna possível o repensar da pedagogia e da docência. (ARROYO, 2014).

Destarte, percebe-se a importância de entender os sentidos de aluno em discursos docentes, pois “um é a imagem do outro” (ARROYO, 2013, p. 40).

Para compreender os sentidos de aluno em discursos docentes, mote deste trabalho, utilizaremos as idéias e noções bakhtinianas, cujo autor trouxe à discussão questões relacionadas à linguagem, estética e literatura. Durante o estudo de suas obras, percebe-se a estreita relação da estética da obra de arte com o cotidiano. Sendo assim, sempre que falamos em sentido, nos referimos a um produto concebido através da língua, por vezes tratado como estudo literário, mas sempre relacionado à vida. Portanto para entender o conceito de sentido pelos olhos de um autor que foge da tentativa de conceituação, precisamos recorrer a alguns outros elementos fundamentais como o discurso, a significação e o horizonte social.

O discurso, seja oral ou escrito, não pode ser tomado fora da situação social que o permeia. As relações com o outro são necessárias para uma tentativa de acabamento provisório. O sentido é construído em um jogo de elementos linguísticos (fala, texto) e extralinguísticos (contexto, entonação, posição corporal, pausas, olhar). Somente o conjunto desses elementos, ou seja, o conjunto dos signos possibilita a produção de sentidos. (BAKHTIN, 2014a). Nesse contexto, o enunciado nunca é repetível, e na tentativa, outros sentidos seriam produzidos.

Portanto, concordando com Bakhtin (2014a), a enunciação, não pode de forma alguma ser considerada como individual no sentido estrito do termo, pois é de

natureza social. A palavra é dirigida a alguém, seu interlocutor, e há variação do repertório conforme a sua condição social, laços familiares, hierarquia. Podemos então supor que há um horizonte social definido, que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos. É claro que quanto mais cultura, maior é a capacidade de expressar-se, no entanto, o interlocutor não ultrapassa os limites de uma classe e de uma época bem definidas.

Exemplificando o pensamento do Círculo sobre os sentidos, Voloshinov (2012) apresenta a história de dois homens em uma sala. Ao perceber que estava nevando novamente, um deles se expressa com um enunciado composto por apenas uma palavra: Bem. O seu interlocutor, para quem é dirigida à palavra, não responde, pois entendeu o enunciado, sabendo que já era época de primavera e o inverno rigoroso deveria estar acabando. Tal advérbio, isolado, possui uma significação restrita. Para o enunciado tornar-se concreto, produzindo sentido entre os interlocutores de um espaço comum, são necessários os fatores internos (verbais), relacionados ao sistema linguístico, mas também os fatores externos, ou seja, extralinguísticos, para total compreensão.

Voloshinov (2012, p. 164) complementa que “qualquer que seja a espécie, o enunciado concreto sempre une os participantes da situação como *coparticipantes* que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual”.

Visto dessa forma, professor e aluno, sujeitos que enunciam em um ambiente comum, sob inúmeras formas de interação, podem ser considerados cúmplices discursivos, e como tal, unidos em uma mesma situação e, possivelmente, em um mesmo propósito, o aprendizado.

Sobre o ser professor e não apenas exercer a função docente, Arroyo (2013, p. 27) diz que “os tempos de escola invadem todos os outros tempos”. Em analogia com o autor, amplio a noção de tempo escolar docente para os alunos que, mesmo após ter passado os anos escolares, ainda carregam marcas oriundas dessa época. Sentidos impregnados que não se apagam com o passar dos tempos.

Sendo assim, que sentidos são esses? Quais imagens sociais estão sendo representadas culturalmente nos discursos docentes sobre a figura do aluno? Este trabalho se justifica por entender que as imagens sociais são importantes na definição dos sentidos dos sujeitos da esfera escolar, assim como na compreensão desse espaço e suas relações, pois é através dessas imagens que a construção histórica docente e discente se configuram.

A organização dessa pesquisa se dá em três capítulos, sendo o primeiro: A AURORA PESQUISADA, que compreende a trajetória da pesquisa, seus objetivos, ancoragem teórica, procedimentos metodológicos e uma homenagem ao autor *Naum Alves de Souza* e sua obra *A aurora da minha vida*.

O segundo capítulo: A AURORA EM DISCURSO contém um exame sobre a palavra, abordando, portanto, o signo ideológico e linguístico, além de corroborações sobre os gêneros do discurso, literatura teatral e enunciado concreto. Ainda neste capítulo há uma aproximação entre o texto teatral e o romance, dialogando em torno desta teoria bakhtiniana.

No terceiro capítulo: A GORDA, O QUIETO E AS GÊMEAS: VOZES DOCENTES é o momento de refletir sobre os protocolos verbo-visuais, dados dessa pesquisa, destacando os sentidos de ser aluno pelo viés da Análise Dialógica do Discurso (ADD).

Após as análises, retomo alguns conceitos fundamentais para a elaboração deste trabalho, os objetivos propostos inicialmente e os resultados alcançados em VISLUMBRES DA AURORA: UM ACABAMENTO POSSÍVEL? Discuto também as contribuições pessoais desta pesquisa acadêmica, assim como, para a área educacional.

Que as minhas indagações e, talvez, afirmações sejam confrontadas com as indagações do meu interlocutor. Que, mesmo na discordância, o diálogo permaneça vivo. E que o emaranhado de vozes que aqui retrato, possa encontrar-se com outro emaranhado de vozes e fundir-se em uma nova e necessária questão.

## 2. A AURORA PESQUISADA

Este capítulo está dividido em seções e subseções as quais contêm a trajetória da pesquisa, seus objetivos, ancoragem teórica e procedimentos metodológicos. Apresenta também uma homenagem póstuma ao autor *Naum Alves de Souza* e sua obra *A aurora da minha vida*. Para melhor compreensão do leitor, acrescentamos uma explanação sobre os protocolos verbo-visuais, sua origem e abordagem, assim como uma discussão sobre o texto teatral enquanto texto literário.

### 2.1 PROBLEMA, OBJETIVOS, METODOLOGIA

A escolha de um tema de pesquisa está intrinsecamente ligada aos interesses pessoais, profissionais e sociais do pesquisador. Ao colocar a escola e seus sujeitos como cerne desta pesquisa, busca-se uma compreensão maior dos pormenores da educação e atende às inquietações dos participantes deste trabalho. A escola é a esfera de interesse. Para esse lugar é direcionada toda e qualquer tentativa de conhecimento, e para tanto, se busca entendê-la com ética, responsabilidade e responsividade.

Sobre a pesquisa, Amorim (2004, p.25) relata o pensamento dos etnólogos Spindler e Spindler<sup>3</sup>:

Todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo familiar. O estranhamento sendo a condição de princípio de todo procedimento, eles advertem que, muitas vezes, é necessário construí-lo. A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder reduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente.

Portanto, tomando como ponto de partida a estranheza construída do objeto a ser analisado, tem-se como problema desta pesquisa, **quais os sentidos de aluno encontrados no discurso de quatro professores da Rede Pública de Curitiba, tendo como elemento instigador o texto teatral *A aurora da minha vida*, de Naum Alves de Souza?**

Os discursos orais de professores sobre os alunos fazem parte da rotina escolar. Compartilhar experiências, atividades e até mesmo pedir conselhos é uma forma de interação entre os profissionais da escola. Por muitas vezes, um pré-julgamento é concebido através dessas interações, ao serem retratadas as

---

<sup>3</sup> SPINDLER, G e SPINDLER, L. <Roger Harker and Schönhausen: From familiar to Stange and Back Again> in SPINDLER, G. Doing the Ethnography of Schooling - Educational Anthropology in Action, ed. by George Spindler, Stanford University, 1982



características de um aluno na mudança de professor, ou de uma série para outra. O aluno é estigmatizado e a visão do outro o caracteriza. Esse olhar inicial pode ser complementado ou modificado durante a convivência, no entanto, são discursos validados por um processo de reflexão e análise? Esses enunciados são compreendidos e ressignificados?

A fim de refletir sobre alguns desses enunciados docentes, pretende-se, neste estudo, **compreender os sentidos de aluno através da análise dos discursos de quatro professores da Rede Pública de Curitiba, tendo como elemento instigador o texto teatral *A aurora da minha vida*, de Naum Alves de Souza**. Os objetivos específicos são analisar os protocolos verbo-visuais docentes em busca de sentidos e refletir sobre os lugares sociais de professor e aluno, bem como as possíveis relações estabelecidas na sala de aula. Dessa forma, as contribuições desta investigação estão na reflexão da realidade da educação, possibilitando a construção de uma nova realidade. Por outro viés, a pesquisa modifica o pesquisador, portanto, os sentidos analisados neste trabalho cooperam com a vida pessoal e profissional do pesquisador, pois refletir é o primeiro passo de melhorias consideráveis no trabalho docente.

Os estudos de Bakhtin e o Círculo, ancoragem teórica deste trabalho, têm como interesse os sujeitos, entremeados pela linguagem, e possui uma arquitetônica voltada às relações. Essa abordagem, a bakhtiniana, não prioriza a conceituação ou categorização, mas apresenta algumas noções para a orientação do pesquisador. A fusão com o outro, a manutenção da distância (do meu lugar), que assegura o excedente de conhecimento, a expressão do indivíduo e das coletividades dos povos, das épocas, da própria história, com seus horizontes e ambientes. A autorrevelação e as formas de sua expressão dos povos, da história, da natureza etc. (BAKHTIN, 2011d).

Dessa forma, “o objeto (de estudo) das ciências humanas é o ser expressivo e falante, que não coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.” (BAKHTIN, 2011d, p.395). E quando a pesquisa trata de pessoas, não podemos dar garantias sobre o seu andamento, sobre conclusões fechadas ou sobre a neutralidade relacionada à análise dos dados. Ao debruçarmos sobre o objeto de estudo, esse ser expressivo, falante e dotado de liberdade, somos modificados pela palavra alheia, somos transformados. Portanto, o cognoscente e cognoscível, ou seja, o pesquisador e o pesquisado, tornam-se um, não no sentido

extremo da palavra, mas de forma a fundir-se em seus enunciados e alterar a análise dos resultados.

Nas palavras de Brait (2015, p. 56):

Um pesquisador em Ciências Humanas, ao eleger um ângulo do homem para trabalhar, não se coloca como aquele que fala e que lida com um objeto mudo. Ele dialoga com seu *objeto*, com esse herói, de tal forma que apreendê-lo significa alterar-se, modificar-se, construir conhecimento na polifonia das vozes que se encontram e se cruzam.

Sobre os dados, o pesquisador não é neutro em sua análise, visto sermos sujeitos limitados e nossa relação com o cognoscível se dá a partir da nossa realidade. O sentido atribuído ao dado não é único, definitivo. Como eu me relaciono com ele afeta os resultados (sentidos) encontrados. Sentidos que não podem ser dissolvidos em conceitos e precisam de outros sentidos para ser racionalizados relativamente.

“A interpretação dos sentidos não pode ser científica, mas é profundamente cognitiva”. (BAKHTIN, 2011d, p.399). O autor refere-se à cientificidade relacionada à ciência dura, as exatas, que embora tenha sido a primeira a surgir através das experiências técnicas, astronomia ou administração, como relatam os estudos atuais, não levam em conta o contexto, o extraverbal. Atualmente, busca-se humanizar as ciências exatas, combatendo o conceito já configurado no imaginário social que é uma ciência rígida, vinculada a padrões acríticos.

De acordo com Bakhtin (2011d), o texto só pode ser analisado com outro texto (contexto). Esse extraverbal é imprescindível na análise, pois leva a uma retrospecto e prospecção dos fatos, ajustando-os no diálogo de acordo com seu horizonte próprio e também social.

Cada pessoa possui seu próprio horizonte axiológico. E por ser diferente do outro, também se coloca em posições ideológicas diferentes. Mesmo na singularidade, deve-se buscar a compreensão do outro e dar-lhe o direito à contrapalavra. Esse jogo de cognoscente e cognoscível, do eu e do outro, é passível de estudo e compreensão, porém não é passível de acabamento permanente como determina outras ciências.

### 2.1.1 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (FREIRE, 1996, p.136).

Através do que foi exposto na subseção anterior, é possível observar que o dialogismo tem se reafirmado enquanto prática metodológica em diversas pesquisas em ciências humanas. Embora Bakhtin, aparentemente, sempre tenha fugido de conceituações, classificações e definições fechadas, é inegável a importância das contribuições do Círculo para os estudos da linguagem e educação, motivando, dessa forma, a formalização de uma teoria nomeada por Brait (2006) de Análise Dialógica do Discurso.

Ninguém, em sã consciência, poderia dizer que Bakhtin tenha proposto formalmente uma teoria e / ou análise do discurso (...). Entretanto, também não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, observada tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana. Por essa razão, mesmo consciente de que Bakhtin, Volochinov, Medvedev e outros participantes do que atualmente se denomina Círculo de Bakhtin jamais tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada", ainda que "o conjunto das obras do Círculo motivou o nascimento de uma análise / teoria dialógica do discurso (...) (BRAIT, 2006, p.9-10).

Ao utilizar-se dessa teoria, os trabalhos acadêmicos, através das idéias de Bakhtin e o Círculo, têm como a verdadeira substância da língua, o fenômeno da interação verbal, o qual se realiza através da enunciação, reconhecendo a importância da manifestação pessoal do sujeito falante (BAKHTIN, 2014a).

Mesmo sem ter uma definição fechada sobre a Teoria Dialógica do Discurso, Brait (2006, p.10) explicita que o seu embasamento constitutivo é uma concepção de linguagem, construção e produção de sentidos apoiadas nas relações discursivas (ou dialógicas) travadas pelos sujeitos historicamente situados.

Ainda segundo a autora, Bakhtin não dispensa a linguística, mas seu pensamento incide no discurso, ou seja, a linguagem em uso. Em vista disso aponta a necessidade de uma metalinguística. Isso o faz trocar o termo discurso, por ser comumente usado na linguística, por relações dialógicas:

Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. Mas a Linguística estuda a linguagem propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser estudadas pela Metalingüística, que ultrapassa os limites da Linguística e possui objeto autônomo e metas próprias (BAKHTIN, 1981, p. 182).

E continua explicitando que a linguística compreende os fatores internos (fala, texto) e a metalinguística, os externos (contexto, entonação, posição corporal, pausas, olhar). No entanto não se pode separá-los. Temos, desse modo, a base linguística sendo o discurso, porém as relações dialógicas estão centradas no extralinguístico, caracterizado como metalinguística. Por isso:

Excluir um dos pólos é destruir o ponto de vista dialógico, proposto e explicitado pela teoria e pela análise, e dado como constitutivo da linguagem. É a bivocalidade de 'diálogo', situado no objeto e na maneira de enfrentá-lo, que caracteriza a novidade da Metalingüística. (BRAIT, 2006, p. 13)

Ao ultrapassar o campo linguístico, reconhece-se o campo da atividade humana a que pertence aquele discurso. Os enunciados (orais e escritos), concretos e únicos são emitidos em diferentes instâncias comunicativas. São utilizados com condições específicas e finalidades próprias. Cada esfera produz seus próprios enunciados que coincidem em conteúdo e composição. São regularidades enunciativo-discursivas que se repetem, formando os gêneros do discurso. (BRAIT, 2006).

Para Bakhtin (2011f), três elementos são ligados ao todo do enunciado; o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Lima (2014) refere-se à construção composicional como o material verbal e/ou visual empregado e a sua organização para compor os enunciados. O conteúdo temático refere-se ao(s) sentido(s) produzido(s) pelo material verbal a partir de suas significações que entram em contato com o contexto comunicativo; e o estilo relaciona-se ao modo como os falantes ajustam seus enunciados de acordo com o contexto, para atingir objetivos específicos. Sendo assim, cada campo de utilização da língua elabora seus tipos de enunciados, chamados de gêneros do discurso.

Brait e Pistori (2012) apresentam uma visão mais ampla sobre gêneros do discurso, salientando que várias obras do Círculo traçam caminhos teórico-metodológicos e não apenas o ensaio mais conhecido "Gêneros do discurso", presente na coletânea Estética da Criação Verbal de Bakhtin (2011).

As autoras corroboram também que os gêneros não se limitam a produções literárias ou textos e estruturas, embora os englobe, mas também se refere à linguagem cotidiana e ao dialogismo. As experiências individuais e coletivas, compartilhadas em determinado tempo, lugar, cultura e tradição abrangem os muitos tipos de gêneros e suas mudanças. (BRAIT; PISTORI, 2012).

Para se compreender os gêneros do discurso é necessário observar a dupla orientação para a vida (interior e exterior), assim como, diferenciar forma composicional e forma arquitetônica<sup>4</sup>, pois sua descrição não pode se limitar a forma de composição, conteúdo temático e estilo. (BRAIT; PISTORI, 2012).

A diversidade dos gêneros do discurso é infinita e sua heterogeneidade funcional torna seus traços abstratos e vazios. Cada campo de atividade tem um repertório de gêneros próprios. Compreendem as réplicas do diálogo cotidiano, o relato, a carta, o comando militar, os documentos oficiais, manifestações publicísticas e científicas, além de todos os gêneros literários. Para um estudo científico, faz-se importante conhecer a natureza dos enunciados, isto é, dos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011f, p. 262).

Portanto, as relações dialógicas se estabelecem entre os enunciados. Pois quando um sujeito enuncia, inevitavelmente está proferindo enunciados de outra pessoa. Não há como fugir desse fenômeno, como evitar. Embora nem sempre reconheçamos a origem do enunciado, ele é fruto de uma interação viva e tensa. (BRAIT, 2006).

Torna-se oportuno ressaltar que, para uma Teoria Dialógica do Discurso, várias noções da arquitetura bakhtiniana devem ser confrontadas. O fato de que o 'eu' só existe a partir do 'nós'. O entendimento de evento que é único e irrepetível, o não-álibi para a existência, a necessidade de um afastamento exotópico, "que é o motor mais potente da compreensão." (BAKHTIN<sup>5</sup>, 1984 apud AMORIM, 2006, p.100). Toda essa dinâmica marca a perspectiva bakhtiniana e contribui para uma proposta não-fechada, porém bem estruturada.

Para o pesquisador que atua com a Análise Dialógica do Discurso, é necessário compreendê-la como "uma proposta de análise, uma via de investigação, uma maneira de interrogar e não um método ou modelo rígido de escrita." (AMORIM, 2004, p. 16)

Apesar de não caracterizar amarras metodológicas, alguns temas podem ser previamente estabelecidos em uma abordagem dialógica: A esfera discursiva,

<sup>4</sup> Para chegar a essa distinção, Bakhtin sugere que é preciso enfrentar a unidade do texto não como dada exclusivamente por sua forma externa, aparentemente autônoma, mas por seu plano, ou seja, por suas condições concretas de vida, suas interdependências, suas relações, suas posições dialógicas e valorativas. Esse plano ele denomina forma arquitetônica, aspecto que tem a ver, em termos do conjunto da proposta do pensamento bakhtiniano, com a relação eu para o outro – o outro para mim, presente nos textos, nos discursos, nos gêneros. (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 378).

<sup>5</sup>BAKHTIN, M. Les études littéraires aujourd'hui. In Esthétique de la création verbale. Paris: Gallimard, 1984.



horizonte social dos participantes, cronotopo<sup>6</sup>, locutor/ interlocutor, assim como outros, pois, os dados apontarão os caminhos e conceitos que deverão ser construídos ou desconstruídos durante a trajetória da pesquisa, pautados sempre nos objetivos de pesquisa já delimitados.

## 2.2 SOBRE A PESQUISA

A presente pesquisa surgiu em decorrência de uma sondagem para um artigo, porém, devido à intensidade discursiva das materialidades produzidas, estas firmaram-se como objeto de pesquisa, tornando-se o cognoscível desta dissertação.

A princípio, os participantes convidados foram onze professores da área de linguagem de escolas públicas e privadas. No entanto, nenhum professor da rede privada retornou. Justificaram-se relatando que era fim de bimestre e, por falta de tempo, não conseguiram realizar a leitura. Alguns professores da rede pública também não participaram da proposta. Os quatro protocolos verbo-visuais desta dissertação, coincidentemente, pertencem a professores que fazem parte de um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Percebe-se, assim, que contribuir para o avanço das pesquisas científicas em educação é prioritariamente importante para o professor-pesquisador, que está nas cadeiras universitárias.

Os participantes desta pesquisa foram quatro professores regentes ou que atuavam no ensino das línguas portuguesa e inglesa na Rede Pública de Ensino, sendo a Prefeitura Municipal de Curitiba e Estado do Paraná. São quatro profissionais, cuja formação deu-se na área de linguagem, especificamente do curso Licenciatura em Letras. A delimitação da área de atuação surgiu em resposta ao fragmento do texto teatral escolhido, cujo título é Aula de português.

A abordagem deu-se através do uso da tecnologia, por correio eletrônico e mensagens em rede social<sup>7</sup>. Os professores participantes receberam o fragmento do texto teatral<sup>8</sup> com informações sobre o conteúdo da obra e seu autor, que consiste em a peça ser composta por dois atos, organizada em quadros e ser encenada pela primeira vez em 1981. Também explicita a obra como um relato de uma situação escolar crítica e bem-humorada. Além disso, antes do fragmento ser exposto, o

---

<sup>6</sup> Cronotopo é um conceito que fala da relação espaço-tempo. Trata de uma produção da história. É um lugar coletivo, espaço atemporal de onde as várias histórias se contam e se escrevem. Está ligado aos gêneros. (AMORIM, 2006)

<sup>7</sup> Mensagens pelo whatsapp, que é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones.

<sup>8</sup> O texto teatral será apresentado e discutido na seção 2.4.2.

autor Naum foi brevemente apresentado: ele nasceu no interior de São Paulo em 1942, escreveu o texto com base em suas memórias de aluno e também de professor de Arte.

As instruções enviadas com o fragmento do texto teatral foram sucintas: após a leitura, deveriam refletir sobre os sentidos de aluno e discursar sobre isso, servindo-se de seus próprios recursos gráficos verbo-visuais. Essas materialidades discursivas são aqui denominadas protocolos verbo-visuais e serão descritas na sequência. Acompanhando as materialidades, o participante enviou um breve áudio sobre sua trajetória pessoal e profissional, a fim de delimitar parcialmente o seu horizonte, elemento importante em uma análise.

Embora a sala de aula não fosse o ambiente de observação deste estudo, os professores participantes representaram discursivamente os alunos, relação que se dá nesse espaço. Um espaço de experiência comum, onde todos podem falar com competência por já terem participado de alguma forma, sendo professor ou aluno. Assim, a sala de aula passa a ser vista com naturalidade, ao ponto de tornar-se fácil dar um parecer sobre os desafios encontrados. Aparentemente nada novo pode ser visualizado, nenhuma relação pode ser estranha, nenhum comportamento passível de análise, pois, pela experiência, já se sabe muito sobre a escola. Ainda assim, o tema é complexo, as necessidades são muitas e muitos sentidos podem ser dilucidados por uma observação discursiva, materializada, neste trabalho, em protocolos verbo-visuais.

Para uma pesquisa sobre a escola, os pares são importantes. As aproximações são comuns nesse espaço. Tendo em vista isso, os participantes deste estudo fazem parte do círculo social da pesquisadora, dentro do ambiente acadêmico. Ao compartilhar experiências, ajudar na solução de problemas ou dar sentido aos que não são solucionados, há certa aproximação, afinidade. Portanto o distanciamento interpessoal não foi condição para a escolha dos mesmos.

Quanto ao processo de estranhamento, defendido neste trabalho, torna-se oportuno ressaltar que não é um afastamento efetivo, mas um processo exotópico com intenção de buscar um olhar externo, compreender a partir da visão do outro. Um distanciamento capaz de interrogar e também responder, pelo menos provisoriamente, pois mais importante que encontrar respostas é surgirem novos questionamentos, visto as respostas serem provisórias, porém os questionamentos nos levarem à reflexão.

Depois dessa experiência externa, há o retorno à posição anterior, porém, acrescentando resquícios do outro. Resquícios impregnados nas palavras, nos gostos, nas atitudes e na leitura de mundo. Essas trocas recíprocas alteram, mas o acabamento provisório sobre os discursos aqui retratados será dado pelo pesquisador. Essa compreensão do sujeito em seus próprios termos é a riqueza da análise dialógica do discurso.

### 2.3 PROTOCOLOS VERBO-VISUAIS

Muitos são os meios de registro de uma aula. Podemos, através da oralidade, conversar, debater, avaliar. Outra forma de registro são os diários, portfólios, pastas, arquivos, protocolos etc. O registro tem muitas funções. Ele pode ser um instrumento para guardar na memória algumas práticas desenvolvidas na sala de aula, pode ter caráter avaliativo e dessa forma retornar ao aluno com um parecer, portanto carregado de valores. Pode também ter caráter reflexivo, para uma retomada de posição, mudança de direcionamento por parte do professor. Seja qual for a finalidade do registro, ele materializa o pensamento.

Os protocolos como forma de registro têm sido utilizados comumente na área de teatro, em aulas, oficinas, improvisações. Segundo Koudela (2006), responsável pela inserção dessa prática no Brasil, a produção dos protocolos possibilita reflexões sobre as atividades realizadas. A autora se baseou nas práticas de Bertold Brecht ao registrar suas experiências teatrais, com intenção avaliativa de seu próprio trabalho.

Japiassu (2001) sugere o trabalho com os protocolos durante a prática teatral de modo que todos os integrantes tenham a oportunidade de participar da sua produção em determinada aula. O revezamento mantém o dinamismo característico do ambiente teatral.

Gonçalves (2013) amplia a noção de protocolo ao acrescentar-lhe o conceito de verbo-visualidade de Brait (2009), que os organiza dizendo que:

Fazem parte das produções de caráter verbo-visual, em circulação em diferentes esferas, *charges*, propagandas, capas de revistas, páginas de jornal, aí incluída a primeira, poemas articulados a desenhos, comunicação pela *Internet*, textos ficcionais (BRAIT, 2009, p.144).

Surgem, assim, os protocolos teatrais verbo-visuais, presentes em estudos recentes relacionados à educação, linguagem e teatro. Para o autor, visto “como mais uma possibilidade relacionada ao verbo-visual como perspectiva dialógica,

agora como uma metodologia de trabalho na aula de teatro.” (GONÇALVES, 2013, p.111).

Por certo, as materialidades aqui denominadas protocolos verbo-visuais devem ser analisadas como um todo. O verbal e o visual se inter-relacionam. Os sentidos transcendem o papel, representando as pessoas que o fizeram e a sua própria constituição.

Concordando com Bakhtin (2014a), a concepção semiótico-ideológica ultrapassa a dimensão verbal. Dessa forma podemos considerar texto as materialidades verbais, visuais e verbo-visuais, sempre como enunciado concreto. Nesse entendimento, Brait (2012) corrobora que o texto deve ser analisado pelos mecanismos dialógicos que o constituem, considerando o lugar de produção e circulação, o contexto e a constituição dos participantes, pois se trata de um enunciado concreto.

O termo verbal é compreendido tanto em sua dimensão oral quanto escrita e visual, abrange a estaticidade da pintura, da fotografia, do jornalismo impresso, e a dinamicidade do cinema, do audiovisual, do jornalismo televisivo, etc. Nesse sentido, o que ganha relevo é a concepção semiótico-ideológica de texto que, ultrapassando a dimensão exclusivamente verbal reconhece verbal, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico como participantes da constituição de um enunciado concreto. Assim concebido, o texto deve ser analisado, interpretado, reconhecido a partir dos mecanismos dialógicos que o constituem, dos embates e tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão, das esferas em que circula e do fato que ostenta, necessariamente, a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, constituído por discursos históricos, sociais e culturais, mesmo nos casos extremos de ausência, indefinição ou simulação de autoria (BRAIT, 2012, p. 88-89).

Dessa forma, a verbo-visualidade deve ser entendida como um conjunto indissociável entre oral e visual. Essa junção forma um enunciado concreto e como tal concebido semiótico-ideologicamente. Dos signos emergem discursos com idéias e pensamentos passíveis de interpretação. “A função dos protocolos teatrais verbo-visuais é, portanto, direcionada muito mais ao mundo dos sentidos que ecoam a partir de uma prática teatral do que à contenção dessa prática em um registro de aula (como se isso fosse possível). (GONÇALVES, 2013, p. 12).

Concordando com o autor e ampliando suas considerações para muito além das práticas teatrais, o uso dos protocolos verbo-visuais extrapola o caráter avaliativo, de registro ou de auto-avaliação, mostrando-se mais como uma possibilidade de produção de sentidos. Sentidos que para serem entendidos exigem

novos sentidos. Nesse entrecruzamento, novas palavras, novos rumos e possibilidades são estabelecidos. Aí está a versatilidade das relações dialógicas.

Ainda sobre os protocolos verbo-visuais, o Grupo ELiTe, Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (UFPR/CNPQ), vem desenvolvendo pesquisas não apenas no Teatro, e, dessa forma, busca um diálogo com outras áreas como a educação física, a dança e a literatura, dentro da tríade de interesse.

Nessa perspectiva, Gonçalves (2015) busca refletir sobre os sentidos do evento “aula de teatro”, a partir da investigação de protocolos de aula realizados por discentes de um curso de graduação em Produção Cênica, pelo viés da Análise Dialógica do Discurso, sob a condição da verbo-visualidade.

Os protocolos teatrais verbo-visuais tornaram-se materialidades de um e trabalho de discussão de corpo e identidades no espaço escolar. Araújo (2015) discute os sentidos produzidos sobre gênero, corpo e identidades por professores de teatro durante a montagem de um espetáculo teatral.

Estabelecendo relação dialógica entre o Ballet e a Educação, Taiacol (2016) analisa a produção de sentidos sobre Ballet Clássico na disciplina de Arte, a partir das vozes de alunos do ensino básico, que se enunciam em perspectiva verbo-visual. Os protocolos verbo-visuais de dança, a partir da proposta da autora, configuram-se como uma possibilidade artístico-metodológica para as aulas de arte e para as pesquisas acerca da construção de enunciados e seus sentidos.

Fazendo aproximações entre corpo e performance na escola, Mello (2016) utiliza os protocolos verbo-visuais para compreender os sentidos de Educação Física para alunos do 1º ano do ensino fundamental. Alguns sentidos de Educação Física encontrados estão relacionados a diferentes noções de liberdade corporal, movimento, brincadeiras e espaço físico que, por sua vez reorganizam e resignificam os corpos e as performances na/da esfera escolar.

Os protocolos teatrais verbo-visuais no contexto da educação infantil foi utilizado por Sales (2017), no intuito de compreender os sentidos das aulas de teatro para crianças.

Após estudos em teatro, dança e educação física, os protocolos verbo-visuais alcançam a literatura e, como materialidade discursiva, passam a ser o cognoscível desta pesquisa.

## 2.4 LITERATURA TEATRAL: A AURORA DA MINHA VIDA

A escola tem papel fundamental na organização do pensamento do aprendente. Não de forma fragmentária ou esporadicamente concedendo lugar a um acontecimento, mas repensando o ensino como projeto. Deve estabelecer relações com o já produzido e refletir sobre o vivido. (GERALDI, 2004).

Durante o processo de aprender, a escola deve oportunizar ao aluno o encontro com o universo das letras. Se eu leio apenas um tipo de texto e converso sempre com as mesmas pessoas, eu limito o aprendizado. Diversificar a leitura com diferentes tipos de textos é uma forma de ampliar o vocabulário e produzir conhecimento.

A literatura é um dos meios de enriquecer os pensamentos e, para Aristóteles (1993), possui três funções: cognitiva, estética e catártica. Hoje, discute-se também uma quarta função, a político-social.

Na função cognitiva, o conhecimento é transmitido através da percepção do autor. Pela leitura conhecemos o estilo, a época e os pensamentos do outro.

Na função estética, o objetivo é a apreciação do belo, apenas pelo prazer de vermos e sentirmos algo agradável. Na literatura, o belo está na metrificacão, rima, personagens, enredo, organização do texto.

A função catártica vem de catarse (do grego catharse), que significa purificação, purgação. Foi usado por Aristóteles por afirmar que as representações teatrais purificam as emoções. Portanto, se o texto teatral te inspira algum tipo de emoção, essa função está ocorrendo. Na Grécia antiga, por volta do século V a.C, as peças apresentadas eram basicamente tragédias e tinham o objetivo de levar o público à catarse.

A mais nova função, a político-social, tem-se pelo fato da literatura aguçar o senso-crítico, a tomada de consciência, interesse na transformação social. Portanto, essa função objetiva desenvolver a consciência crítica.

Bakhtin (2011e, p.195) afirma que, “toda obra literária é interna, imanentemente sociológica. Nela se cruzam forças sociais vivas, avaliações sociais vivas penetram cada elemento da sua forma.” Portanto, para o autor, a função social da literatura é extremamente relevante. Em detrimento a isso, é oportuno ressaltar que há diferentes grupos, formados a partir de relações estáveis entre pessoas que possuem interesses e objetivos em comum, sejam religiosos, acadêmicos, familiares etc. Mesmo tais grupos possuindo pensamentos distintos, de certa forma, dialogam

entre si. Ou seja, quer na concordância ou até mesmo na oposição, tais posições seguem um padrão social.

As funções da literatura foram brevemente configuradas para a possível valorização e percepção do grau de importância de uma obra literária na formação discente. A intenção de servir-se da literatura teatral com fins discursivos, utilizando-o como elemento instigador reflexivo foi devido a todas essas funcionalidades claramente atingidas na leitura da obra *A aurora da minha vida*, que trataremos a partir daqui.

#### 2.4.1 SOBRE O AUTOR

Petta (2008) constrói um panorama analítico sobre a obra dramatúrgica de Naum Alves de Souza. Além da leitura de suas peças, roteiros, contos e toda a sua obra até aquele momento, realiza também várias entrevistas a fim de obter informações sobre sua trajetória pessoal, carreira profissional e processo de criação. Esse trabalho serviu de base para uma breve reconstrução cronológica da vida pessoal e profissional do dramaturgo, incluindo pensamentos do próprio Naum.

Em 1º de junho de 1942, nasceu Naum Alves de Souza em Pirajuí, interior Paulista, próximo de Bauru. Ele era o quinto filho de um total de seis. Seu pai, evangélico, atuava como presbítero<sup>9</sup>. Sua mãe também ajudava na igreja, organizando as festividades comumente comemoradas em igrejas evangélicas com encenações dramáticas, dos quais o pequeno Naum costumava participar.

De acordo com o prefácio à edição portuguesa de treze de suas obras, Alberto Guzik informa que o lar conservador, com tabus e restrições, marcou a infância e juventude do autor, influenciando também, mais tarde, sua dramaturgia.

Naum se considerava um bom aluno, porém, questionador. Fazia muitas perguntas em uma época de repressão, no qual isso era considerado inconveniência, inoportuno.

Cinema e teatro não fizeram parte da sua infância. Na leitura, além da bíblia, entrou em contato com as obras de Monteiro Lobato e gibis, emprestados pelos amigos. No ginásio descobriu a literatura brasileira, através dos poemas parnasianos de Olavo Bilac, pois seu nome foi dado em homenagem ao grupo escolar onde

---

<sup>9</sup> Em entrevista à Rosangela Petta, cuja dissertação abordou a vida e obra do autor, Naum esclarece que seu pai não era pastor protestante. Presbítero é um membro do conselho da igreja. Pode conduzir cultos, mas não pode fazer batismos ou casamentos.

realizava seus estudos. Além desse, José de Alencar, Machado de Assis, José Lins do Rego e Júlio Ribeiro foram autores lidos por ele.

Ainda na infância, o pai de Naum foi preso, por motivos ainda desconhecidos. Essa separação familiar trouxe mudanças profundas na vida dos filhos, que tiveram que morar com tios em outra cidade e, mesmo após a reunião da família, enfrentar a precariedade financeira, o que fez o jovem, em 1961, mudar-se para São Paulo para procurar emprego e estudar.

Tornou-se datilógrafo na Companhia de Seguros Minas Brasil por meio período. Passou a ter acesso a bens culturais<sup>10</sup>. Frequentava vernissages, galerias, exposições, cinema, teatro e tudo que podia entrar de graça. Logo fez amizades e passou a ganhar entradas.

A pretensão de estudo era Letras Neolatinas, porém logo mudou de ideia. Através da ajuda de um cunhado, iniciou fazendo cartazes para o Cine Apolo com um amigo. Assistiu aulas de desenho na Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), através do qual um caminho novo se abriu - tornou-se professor de educação artística e artista plástico. Em alguns anos já estava envolvido com cenografia, figurino cênico, encenação e dramaturgia.

Atuou por alguns anos como professor de artes e educação infantil. Logo o curso superior passou a ser exigido e ele cursou apenas um ano de Psicologia. Pela educação repressora, não se achava bom o suficiente, não tinha criatividade, não tinha livre expressão. Mas algo mudou ao brincar de fazer cartões com os desenhos infantis de seus alunos. Ele chamou a mudança de 'renascimento'<sup>11</sup>.

Como por acidente, surgiram os teatrinhos. As salas superlotadas não garantiam um atendimento rápido e individualizado, e os alunos, sem ter o que fazer, passaram a criar dramatizações, que depois eram encenadas para a turma.

O então professor, interessado pelos jogos dramáticos, buscou fundamentação teórica nos trabalhos de Viola Spolin<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Os bens culturais podem ser materiais (bem objeto da valoração cultural de natureza tangível - móvel ou imóvel) e imateriais, as quais são manifestações vivas, que se repetem e se reproduzem em princípio independentemente de qualquer suporte material único: formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver. (SOUZA FILHO, 2007).

<sup>11</sup> O autor considerou essa fase de sua vida de "renascimento" não apenas na qualidade pela qualidade dos desenhos, mas pela mudança interior. Pelo aprendizado de vida que teve com as crianças, que o possibilitaram lidar do simples ao complexo, a ter criatividade e utilizar isso em seu trabalho. (PETTA, 2008).

<sup>12</sup> A autora fundamenta um método de ensino de teatro baseado na improvisação, desde 1960. (PETTA, 2008).



E com essas turmas, o ensino das artes dramáticas fizeram um paralelo com as artes plásticas. Para cada peça, produziam uma intensa criação plástica entre máscaras, figurinos, acessórios, painéis etc.

Shakespeare, Ésquilo, Sófocles, histórias bíblicas, personagens históricos, musicais de Hollywood, uma gama múltipla de possibilidades teatrais que possibilitou ao Grupo Teatral montar 25 espetáculos amadores nas dependências da FAAP.

As produções desse Grupo de Teatro eram mais práticas que teóricas, não resultando, portanto, em texto teatral. Possuíam apenas um roteiro com numeração de cenas, com poucas observações sobre as ações a ser realizadas. Partiam de jogo dramático com improviso e, na repetição, decoravam as falas.

Petta (2008) registra que não havia nenhuma pretensão por parte de Naum e seu grupo de estudantes, naquele momento, a não ser a experimentação livre e prazerosa do teatro. No entanto, o teatro amador da Faap teria profundas consequências, na forma e no conteúdo, no teatro profissional que todos os envolvidos fariam anos depois, inclusive o próprio Naum.

Professor, diretor, artista e “bonequeiro”. Uma tentativa frustrada de reproduzir o Mug, um boneco muito em moda nos anos 60, que consistia em uma bolota vermelha com olhos e nariz, trouxe ao dramaturgo o título de “bonequeiro”, em várias reportagens ao longo de sua carreira. Dava de presente, vendia e logo chamou a atenção de produtores de teatro e televisão.

Seus bonecos articuláveis figuraram a versão brasileira do seriado infantil americano Vila Sésamo, exibido pela Rede Globo de televisão e pela TV Cultura de São Paulo entre os anos de 1972 e 1976.

Em 1977, as galerias de arte também receberam os bonecos coloridos de Naum. O grotesco, exagero e assombro em suas obras de arte passaram a ser sua marca estilística, mesmo antes da dramaturgia.

Entre diversos trabalhos, em 1978 estreou no Theatro São Pedro, em São Paulo, a peça Macunaíma, elaborado a partir da obra homônima de Mário de Andrade. Por permanecer em cartaz até 1987, de “bonequeiro” Naum passou a ser chamado de encenador-autor por toda a década de 80. Macunaíma impactou o público da época, tanto na abordagem da obra literária quanto nos cenários e figurinos. Por conta disso, ele roteirizou, dirigiu e cenografou o lançamento da

coleção de verão da grife brasileira Fórum em 1990-1991, onde “a arte e moda se casaram e foram felizes enquanto o espetáculo durou”<sup>13</sup>.

O legado de Naum Alves de Souza está presente em diferentes esferas artísticas: teatro, artes plásticas, shows musicais, cinema, ópera etc. Falecido em 09 de abril de 2016, deixa-nos uma suave reflexão sobre as descobertas, criatividade e renascimento, que podem surgir através da riqueza das relações de alteridade.

#### **2.4.2 SOBRE A OBRA**

O título da obra *A aurora da minha vida* faz referência ao poema Meus oito anos, de Casimiro de Abreu (1859), que gira em torno da saudade da infância. O poema inicia com uma epígrafe: *Oh! que saudades que eu tenho da aurora da minha vida*, cuja função é homenagear Victor Hugo, poeta romântico francês (*Oh! Souvenirs! Printemps! Aurores!*). Já no texto teatral, percebe-se certa ironia, pois a infância retratada, é poética e romântica, porém também é triste e opressora.

A peça estreou em 1981, no Teatro do Bixiga, em São Paulo. Com apenas quatro velhos bancos escolares, uma mesa, uma cadeira, um quadro-negro e oito atores, foi recriada a rotina escolar de quatro meninos e quatro meninas. O período deu-se do primário ao ginásio, o que corresponde ao ensino fundamental dos dias atuais.

Os atores Cristina Pereira, Eliane Giardini, Isa Kopelman, J. C. Violla, Maria do Carmo Sodré, Paulo Betti, Ricardo Arduin e Tacus, reconstituíram as cenas da infância escolar de Naum.

---

<sup>13</sup> Trecho extraído da fala da crítica de moda Regina Guerreiro, registrado na dissertação de Petta (2008)

FIGURA 1-PEÇA A *AURORA DA MINHA VIDA*, 1981, SÃO PAULO

FONTE: <http://faclubedaeli.blogspot.com.br/2013/06/eliane-giardini-na-peca-aurora-da-minha.html>.

Em suas palavras afirma que sua “escola pública era getulista, nazi-fascista: tinha aquela poesia patriótica, na aula de desenho tinha que desenhar a bandeira, na de música, cantar os hinos. Uma escola muito chata!” (PETTA, 2008, p.121).

O mobiliário que constituía o cenário era frio, sem cores. O figurino, criado por Leda Senise, era um uniforme escolar de cor escura, versão infantil de uniforme militar. A trilha sonora perambulava em suaves canções de datas comemorativas a marchas ufanistas, sob o comando do diretor musical Samuel Kerr.

É claro que há certo contraste entre a escola de ontem e a de hoje, no entanto, o ambiente, pincelado com cores vibrantes ou modernizado com aparelhos eletrônicos, continua, por vezes, rude, conflituoso. Nas sutilezas, ainda há traços de autoritarismo, de falta de diálogo. Algumas vezes em prol do ambiente alfabetizador, de um silêncio que possibilite esse aprendizado, como se o aprendizado fosse apenas recebido passivamente.

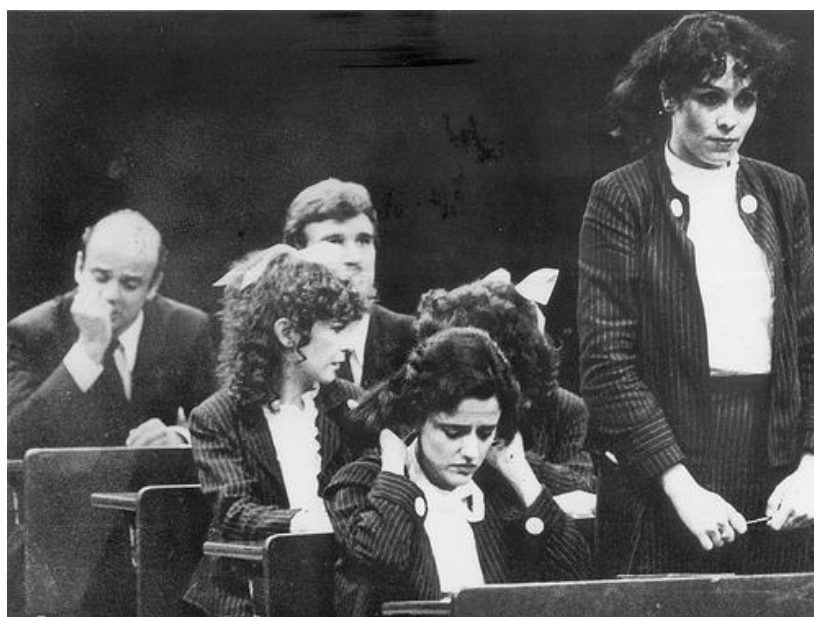
No entanto, tais afirmações não podem ser generalizadas, pois os diálogos na escola já são visíveis. As imagens sociais têm sido questionadas e, como resultado, uma escola responsável tem se mostrado. A capacidade de perguntar e responder ao outro fortalece as relações, cria vínculos, modifica a linguagem e as ações. Ao compartilhar os pensamentos, as ideias, os prazeres e desprazeres que o ensino provoca, é possível reformular os processos de ensinar e aprender. Um trabalho

crítico na sala de aula e que leve à reflexão modifica as pessoas e, como consequência, a escola.

O autoritarismo retratado em *A aurora da minha vida* representa uma réplica do sistema político, educacional e familiar da época. Os alunos eram ensinados à reprodução e à obediência. A repressão, marca do cotidiano das décadas anteriores, foi escancarada em pleno período da chamada abertura política do país<sup>14</sup>.

Por onze meses o teatro ficou lotado em São Paulo. No Rio de Janeiro, com estréia em 19 de fevereiro de 1982, no Teatro Arena e outros atores: Analu Prestes, Carlos Gregório, Cidinha Milan, Marieta Severo, Mário Borges, Pedro Paulo Rangel, Roberto Arduin e Stela Freitas, a peça ficou em cartaz por vinte meses. Naum dirigiu as duas montagens. Em 1983, a peça estava sendo encenada no Canadá, pela Escola Nacional de Quebec. Em 1984, em Portugal, pelo Teatro Experimental de Cascais.

FIGURA 2-A AURORA DA MINHA VIDA, 1982, RIO DE JANEIRO



FONTE: [http://macksenluz.blogspot.com.br/2011\\_05\\_01\\_archive.html](http://macksenluz.blogspot.com.br/2011_05_01_archive.html).

A peça *A aurora da minha vida* retrata de maneira cômica as relações conflituosas estabelecidas no ambiente escolar - lugar que, no imaginário social, o

---

<sup>14</sup> A abertura política brasileira foi um processo de desestabilização da estrutura do Regime Militar à época predominante no País. Inicia-se em 1974, com o governo do General Ernesto Geisel, e termina em 1985, com o mandato de João Baptista Figueiredo, ano em que a ditadura militar é extinta.

aluno obedece e o professor manda; já o diretor manda no professor e os embates se travam através das hierarquizações. O espaço compartilhado nesse ambiente está presente na memória coletiva. Todos fomos alunos e lá permanecemos por alguns anos. Alguns mais tempo, outros menos, mas se trata de uma vivência guardada na memória. Uma vivência compartilhada em um tempo-espaço definido e que ainda hoje rememora nossa própria experiência.

Os períodos da vida fazem parte de nossas vivências e de nossas lembranças pessoais e coletivas. (ARROYO, 2014). É um exercício formador, pois as lembranças adquirem novos sentidos nos tempos posteriores. O excedente de visão que o futuro nos permite ter possibilita um aprendizado coletivo. Uma releitura do possível no passado ajuda a entender-nos no presente. (ARROYO, 2014).

Além das memórias suscitadas com o espetáculo, outro elemento completou o sucesso da dramaturgia: a organização estrutural do texto teatral desenvolvido por Naum. Petta (2008, p. 121) considera que:

Menos literatura do que expressão formal, a *Aurora* é mais uma prova veemente de que a qualidade artística e a eficiência de um texto dramático se revelam na linguagem cênica que é construída já na própria escritura dramática. Não por meio de rubricas, como poderia supor um dramaturgo incauto; mas por meio do manejo dos recursos estilísticos.

As personagens não receberam nomes, não foram individualizadas, mas as rubricas nominativas orientam o leitor às suas características. O protagonismo alterna de acordo com as personagens dominantes de cada bloco, evidenciando “domínio técnico sobre a escritura teatral e a encenação como um todo.” (Petta, 2008, p.122).

As características psicológicas das personagens como rubrica nominal possibilitam uma analogia aos estigmas que ainda hoje são percebidos na escola. Estigmas que perseguem alguns por toda a vida. O Bobo, a Adiantada, a Gorda, o Órfão, o Puxa, o Professor de português, as Gêmeas, o Quietinho, a Freira, o Diretor, todos são configurados para representar objetivamente o seu papel. Cada característica pode ser representada por qualquer pessoa - na ficção ou na realidade, personagem ou pessoa, eu ou você.

Divididos em primeiro e segundo ato, os subcapítulos registrados na dramaturgia organizam as experiências curriculares da época. Nomeados pelas aulas, personagens ou circunstância, tem-se uma orientação ao leitor sobre o espaço ou época específica do enredo. Antes da capitulação, há a orientação para a

montagem da peça, com as características de cada personagem, figurinos e cenário. O visitante e a velha professora, Mãe/gêmeas/diretor, A aula de leitura, O exame de admissão, Intervalo antes da aula de canto orfeônico, Aula de francês, Aula de matemática e formatura são alguns exemplos dos títulos sugestivos presentes na obra.

O texto teatral *A aurora da minha vida* se desenrola em uma agilidade que cativa o leitor, rememorando a rapidez da vida real, que não dá pausas ou intervalos. Mesmo no silêncio, os pensamentos continuam a marcar o tempo real, como em um cronômetro. A movimentação no palco assemelha-se à nossa própria trajetória. A troca de personagens e repetição dos mesmos com outras características denotam uma falta de acabamento, de identidade fechada, mas modificável a partir das relações com o outro. Por conta da inacababilidade do ser, surge a necessidade de não dar garantias, pois, na velocidade das relações que nascem e morrem, na provisoriedade do acabamento, os desejos, aspirações, grau de importância e, conseqüentemente os atos, são modificados.

As memórias da escola, da repressão, do jogo de poder e autoritarismo também contribuíram para o sucesso da peça. Ao refletirmos por que ainda hoje ela é reencenada e várias releituras realizadas com êxito, mesmo com toda mudança da escola, questionamos se realmente a escola mudou. Essa reflexão está por todo o texto. Ao comparar, diferenciar, relacionar, enumerar, há uma mobilização interior. Percebe-se que a escola ainda não é um espaço de relações harmoniosas e com possibilidades de circular livremente durante o aprendizado. Muitas são as reflexões possíveis.

#### 2.4.2.1 SOBRE O FRAGMENTO: AULA DE PORTUGUÊS

O trecho Aula de português foi escolhido como elemento instigador de reflexão, possibilitando o surgimento de sentidos, os quais foram retratados nas materialidades discursivas - os protocolos verbo-visuais.

PROFESSOR	(Olhando o horário.) — como? temos menos aulas neste nosso último ano?
GÊMEAS —	dá licença, professor? É menos ou “menas” que se fala?
PROFESSOR —	Já não basta vocês usarem esse repolho na cabeça (referência às fitas brancas que as gêmeas usam), que não tem nada a ver com o uniforme e ainda me fazem perguntas cretinas?
GÊMEAS —	Nós temos licença da diretoria para isso.

ADIAN TADA — Será que eu posso sair mais cedo hoje?  
PROFESSOR — A senhora não precisa ouvir a explicação? Já sabe tudo?

ADIAN TADA — eu sei. Eu já sei análise. Minha mãe me pôs numa professora particular e ela já me ensinou tudo. (A classe vaia.) Vocês estão é com inveja. Posso? A minha mãe está me esperando. Nós temos que ir na penteadeira que hoje é o casamento da minha prima.

GORDA — Se ela sair a gente também pode.  
PUXA — Quem ela pensa que ela é?  
QUIETO — Vê se não fala cuspiando no meu ouvido?  
PROFESSOR — Quieta, classe. Será que eu ouvi bem? Repita o que a senhora disse, por favor. De pé, lá na frente, por favor?

ADIAN TADA — Ué... Eu disse que hoje é o casamento da minha prima e eu e a minha mãe temos que ir fazer penteado na penteadeira.

PROFESSOR — Repita, por favor. Ir aonde mesmo?  
ADIAN TADA — Ir na penteadeira. Eu já falei. [...]

PROFESSOR — Se eu deixasse a senhora sair, a senhora iria à penteadeira. Ir a algum lugar, ir ao cinema, ir à escola. À: contração da preposição “a” com o artigo “a”. Entendeu bem?

ADIAN TADA — Isso eu sei melhor que qualquer um aqui. (Vaias.) Dor de cotovelo! O que vem de baixo não me atinge.

CLASSE — Senta no formigueiro, então.  
CLASSE — Isso mesmo.  
PROFESSOR — Quieta, classe! Que algaravia é essa? Negado o seu pedido, mocinha. No período “Jesus, que ama os pequeninos, atendeu ao pedido da criança”, temos duas orações, uma principal e uma subordinada.

ADIAN TADA — A minha mãe vai me matar se eu perder a hora. Ela marcou com a Satiko.

PROFESSOR — Que é que a senhora está resmungando? Não adianta porque não vai sair mesmo antes do sinal. Nesta classe, na minha aula, pelo menos, eu sou a oração principal. E a senhora é a subordinada.

CLASSE — Ela é a oração subordinada! Fala, oração subordinada!

GORDA — Quando ele fica bravo fica mais lindo ainda.  
PROFESSOR — Silêncio, classe. Eu ouvi alguém falando alguma coisa de “lindo”? Quem foi?

GORDA — Eu não fui.  
CLASSE — Ah, é... Fui eu. Então fui eu. Não, fui eu.

GORDA — Vocês querem parar? [...]

PROFESSOR — Eu posso saber o que está acontecendo na classe?

GORDA — Eles é que ficam me enchendo.

PROFESSOR — Enchendo? Algum motivo deve haver.

GORDA — Não há nada. O senhor dá aulas particulares? [...]

PROFESSOR — [...] Agora não é hora de falar bobagens. O seu livro, por favor.

GORDA — É só brincadeira. A gente não pode nem brincar que todo mundo já malícia. É só brincadeira. Eu posso ir ao banheiro?

PROFESSOR — Não antes de eu ler o que está escrito no livro. Espero, ao menos, que o português esteja correto. (Lendo.) “Você, meu amado e indolatrado mestre, és responsável por aquela que cativas.” Três erros: um de concordância — “você és”; “indolatrado”; e responsável com ç? Desde quando?

GORDA — Eu não falei que era só de brincadeira?  
 PROFESSOR — Os erros também são de brincadeira?  
 ADIANTADA — Ela me disse que passa todo dia em frente da casa do senhor e espia pela janela.  
 GORDA — Mentirosa. O senhor gosta de doces? Eu faço cada um tão gostoso! De amarga, chega a vida, não é?  
 PUXA — Ela falou que a mulher do senhor é faladeira.  
 PROFESSOR — Não estou interessado nem em doces nem em fuxicos. A senhora tem mais algum problema? [...]  
 GORDA — [...] O meu problema é a inveja dessa gente. O senhor quer saber o que eles falam do senhor? Agora, também, eu vou contar tudo. Chega de ser boazinha. Vou falar tudo, tudo.  
 QUIETO — Eu nunca falei nada. Não gosto que me metam em encrenca.  
 GÊMEAS — Você vai ver só uma coisa.  
 ADIANTADA — Fica quieta. [...]  
 GORDA — Não. Agora é que eu falo mesmo. Eles falaram que o senhor era padre, excomungado, que o casamento do senhor não vale, que o senhor usa óculos escuros porque está escondendo o olho de vidro... [...] E eu ainda defendi o senhor. A minha mãe conversou com a sua senhora. E ela me disse que ela é muito distinta. É verdade?  
 GÊMEAS — [...] E não foi distinta que ela falou que a mulher do senhor era.  
 PROFESSOR — Que foi que ela falou da minha mulher?  
 GÊMEAS 1 — Que a mulher do senhor é magricela.  
 GÊMEAS 2 — Que o senhor é pão-duro, que não compra comida.  
 GÊMEAS — E que o senhor atrasa o pagamento da empregada.  
 QUIETO — Posso sair que eu não estou me sentindo bem?  
 PROFESSOR — Vai, vai. (Quieto sai.) Pelo que estou vendo, vocês sabem da minha vida até melhor do que eu. Agora, eu é que quero saber quem sabe todas as funções do que. Chamada oral para a classe inteira.  
 PUXA — Gorda, você vai ver uma coisa. [...]  
 GORDA — Posso falar com o senhor depois da aula?  
 PROFESSOR — A senhora quer ganhar outro zero? Sente-se já.  
 ADIANTADA — Você é louca? Fica quieta. Não desconfia?  
 GORDA — Desconfiar de quem? Dele? Quem ama maltrata.  
 PROFESSOR — Para fora, senhorita. (Gorda sai. O professor aponta a Gêmea 1.) A senhorita.  
 (Toca o sinal.)  
 GÊMEAS 1 — Ufa! (Sai o professor. A Gorda sai atrás.)  
 (Escuro) (SOUZA, 2003, p. 69 -75).

Muitas são as aproximações com a sala de aula de hoje, mesmo tendo passado mais de 40 anos. O professor ao sentir-se ameaçado, ou apenas provocado, usa as armas que tem. O poder está com ele. O aluno, sentindo-se injustiçado, procura alguém superior ao professor, no caso, o diretor. O conflito de gerações, de disputa de poder, de relacionamento autoritário, em maior ou menor grau, é repetido hoje. Na sutileza das ações, no silêncio dos olhares, o jogo continua. Ao fechar a porta, professor e aluno travam uma luta silenciosa, na qual um é o vencedor. Nas batalhas pedagógicas, se é que assim podemos chamar, o



vencedor não leva a medalha. Deve-se buscar o empate, pois a ética, a empatia e a responsabilidade em todas as ações garantem sucesso no simples ato de conviver.

Não podemos considerar que tudo é tensão ou embates na esfera escolar, pois são muitas as experiências positivas vivenciadas por docentes e discentes. São muitas também as parcerias, interação e cooperação mútua. Os próprios entraves contribuem para o aprendizado, não podemos negar. Portanto, nesse ambiente dúbio, quais são os sentidos construídos? É isso que abordaremos neste trabalho.

### 3. A AURORA EM DISCURSO

A palavra diálogo provém do vocábulo grego *dialogos*, formado pelo prefixo *dia*, que significa através de, e por *logos*, que significa palavra, ou seja, através da palavra. (PORTELA, 1984). Como parte do léxico da língua portuguesa, é utilizado como sinônimo de conversa, no entanto, trata-se também de uma teoria, o dialogismo, e não deve ser tratada de maneira equivocada. Para isso, é importante compreendê-la adequadamente.

Morson e Emerson (2008) dividem os sentidos de diálogo em três: o primeiro sentido considera qualquer enunciado, por definição, dialógico; o segundo sentido permite que alguns enunciados sejam dialógicos, enquanto outros podem ser monológicos; o terceiro sentido é pensado como um conceito global, uma visão da verdade e do mundo.

O diálogo não é contemplado pela linguística tradicional, em vista disso, Bakhtin propõe uma metalinguística ou translinguística, conforme outra tradução, porém, tanto uma como outra “são necessárias, mas não suficientes para a dialogicidade”. (MORSON; EMERSON, 2008, p. 147).

De acordo com o mesmo autor, em duas frases divergentes há uma relação lógica, a negação; porém, não há argumentos, não há troca de expressão ou olhar característico de prazer ou desprazer. É a negação simples e pura. É necessário um locutor, aquele que enuncia, e um interlocutor, a quem o enunciado é dirigido, para que uma frase se torne um enunciado concreto.

Em contrapartida, mesmo quando dois enunciados iguais são repetidos durante um diálogo, ocorre a relação dialógica de concordância. Para Bakhtin, “a concordância é tão dialógica quanto a discordância”, porém está condicionado ao fato de ser um enunciado e não apenas uma frase. (MORSON; EMERSON, 2008, p. 148).

Nesse íterim, as frases, de caráter apenas linguístico, não apresentam relações dialógicas. Mesmo em situações divergentes, o diálogo acontece quando presente em um enunciado concreto. Quer haja concordância ou discordância, há posições pessoais dos falantes que interagem. Ninguém dá o que não tem, e por isso, todas as relações estão sob a coordenada espacial e marcação temporal específica dos falantes.

Os enunciados são construídos a partir de unidades linguísticas, as frases. Estas podem repetir-se em situações diversas, porém os enunciados são

irrepetíveis. O contexto e a razão dos enunciados nunca são os mesmos, nunca significam a mesma coisa. (MORSON; EMERSON, 2008).

Sendo assim, neste capítulo abordaremos a palavra como problemática, por tratar-se da materialidade desta pesquisa dialógica.

### 3.1 O PROBLEMA DA PALAVRA: SIGNO IDEOLÓGICO

O problema da relação da palavra com o pensamento e da palavra com o desejo, com a vontade, com a exigência. As concepções mágicas da palavra. A palavra como ato. A reviravolta na história da palavra quando ela se torna expressão e pura (sem ato) informação (comunicação). A sensação de si mesmo e do outro na palavra. O nascimento tardio da consciência do autor. (BAKHTIN, 2011b, p.320).

O interesse dessa pesquisa situa-se na palavra, visto ser “o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana”. (BAKHTIN, 2014a, p.37). Tal conceito ultrapassa a linguística, indo muito além de um elemento lexical. Em vista disso, Bakhtin (2014a) retrata a palavra como um fenômeno social e ideológico por excelência.

O termo palavra possui duplo significado em russo, não se referindo somente a vocábulo, sendo também equivalente a discurso. Por isso, a primeira dificuldade de identificação dos conceitos é a tradução, seguida pela dispersão dos mesmos, que vão sendo gradualmente construídos nas obras dos autores do Círculo. (STELLA, 2005). Quando tratamos sobre a palavra, estamos também tratando o discurso.

Para Bakhtin (2014a, p. 36), “a realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo.” Dessa forma, é imprescindível ater-nos, por um momento, a essa função sîgnica, pois se trata das materialidades deste estudo.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 2014a, p.98-99).

A palavra é ideológica. Ela possui um significado e remete a algo que está situado fora de si. “Tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”. (BAKHTIN, 2014a, p.31). Sendo assim, ao referir-se sobre o signo linguístico, o autor também se refere ao signo ideológico.

Uma materialidade física, sendo corpo ou objeto, passa a ser percebido como signo quando passa a refletir e refratar outra realidade. É o caso dos produtos de

consumo como o pão e o vinho na Santa Ceia<sup>15</sup>, cujo simbolismo remete ao corpo e sangue de Cristo; ou os instrumentos de produção, como a foice e o martelo, que têm uma função específica no cotidiano, mas em outras instâncias refletem uma significação ideológica, como no emblema da União Soviética. (BAKHTIN, 2014a).

Tais instrumentos e produtos não são signos, enquanto material. Ao lado disto, há um universo paralelo, o universo de signos. (BAKHTIN, 2014a). Por isso, todo material pode ter uma significação que transcende as suas particularidades, refletindo outra realidade.

Os signos estão em uma esfera paralela, a ideológica, que é o espaço das representações, do simbolismo, sendo como um reflexo, uma sombra, mas também um fragmento material da realidade. Bakhtin (2014a, p.33) discorre:

Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo.

Os signos e as reações que eles geram aparecem na experiência exterior. Em vista disso, Bakhtin (2014a) critica a filosofia idealista e a visão psicologista da cultura por situar a ideologia na consciência, ou seja, como discurso interior.

O autor salienta que “a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos.” (BAKHTIN, 2014a, p. 34). Assim, a compreensão pode ser pensada como uma aproximação de signos apreendidos com outros já conhecidos, formando uma cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas. Os signos formam uma corrente ininterrupta. Quando um elo se encerra, outro elo inicia, através da interação com outro signo. De signo em signo, de elo em elo, a corrente não se quebra e não penetra a existência interior.

Os signos emergem na interação de uma consciência com outra. A própria consciência individual é um fato socioideológico. Não deve ser tomada como um depósito de todos os problemas não resolvidos. Para tanto, a sua objetivação é de ordem sociológica, tomando forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. (BAKHTIN, 2014a).

---

<sup>15</sup> Para os cristãos, refere-se à última ceia de Cristo, cujo exemplo é seguido ainda hoje. Dependendo do grupo cristão, é conhecida também como Ceia do Senhor, Eucaristia ou Refeição Noturna do Senhor.

A existência do signo é a materialização da comunicação social. Portanto, a natureza do signo ideológico se resume na palavra, fenômeno ideológico por excelência. A palavra é um signo puro, indicativo, neutro e pode exercer qualquer função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. (BAKHTIN, 2014a). “Onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas”. (BAKHTIN, 2011b, p. 323).

Muitas são as relações através da palavra, e através dela, este trabalho dialoga também com outras materialidades. No poema a seguir (PESSOA, 1955, p. 159), a palavra é a alma do outro:

Como é por dentro outra pessoa?  
Quem é que o saberá sonhar?  
A alma de outrem é outro universo  
Com que não há comunicação possível,  
Com que não há verdadeiro entendimento.

Nada sabemos da alma  
Senão da nossa;  
As dos outros são olhares,  
São gestos, são palavras,  
Com a suposição  
De qualquer semelhança no fundo.

Apesar de não haver completo entendimento de algo fora da nossa consciência, a palavra possibilita conhecer o outro por dentro, são signos que transcendem o visível. Torna possível buscar supostas coincidências e, aproximar empaticamente um novo universo - o outro.

Para Drummond de Andrade (2014, p. 47), a palavra não pode ser encontrada em dicionários, podendo ser saboreada até mesmo no silêncio.

#### *A Palavra*

Já não quero dicionários  
consultados em vão.  
Quero só a palavra  
que nunca estará neles  
nem se pode inventar.

Que resumiria o mundo  
e o substituiria.  
Mais sol do que o sol,  
dentro da qual vivêssemos  
todos em comunhão,  
mudos,  
saboreando-a.

Com poder de resumir o mundo e até mesmo substituí-lo, a palavra pode suscitar a guerra ou trazer a paz. Não se trata apenas de significados que os dicionários trazem, mas sentidos que podem ser saboreados por cada um, dentro da sua singularidade. Palavras são ditas até mesmo no silêncio. Respostas são dadas e perguntas são feitas, basta apenas observar e atentar-se ao que está sendo dito.

No tribunal, a palavra utilizada como falso testemunho é crime, o perjúrio. Consta no artigo 342 do Código Penal e prevê prisão de um a três anos, além de multa para o infrator. E a testemunha deve efetuar o juramento com as mãos impostas na Bíblia, considerada palavra sagrada para os cristãos.

Na Bíblia, a palavra tem poder e por ela tudo se fez. “Os céus por sua palavra se fizeram, e, pelo sopro de sua boca, o exército deles.” (SALMOS, 33,06). “A fé vem pelo ouvir e o ouvir pela palavra de Deus.” (ROMANOS, 10, 17).

A linguística serve-se da palavra em seus estudos, assim como a sua estrutura, expressões idiomáticas e os aspectos fonéticos de cada língua. É o estudo científico da linguagem humana. Não é uma ciência isolada, portanto se comunica com outras áreas do conhecimento humano.

Para a docência, a palavra é o instrumento de trabalho, podendo ser lançada no silêncio, no olhar ou sonorizada pela voz.

Para o palhaço, a palavra é alegria e provocadora de sorrisos. Para o jornalista, trabalho; e para o estudante, instrução. Entre amigos a palavra é empatia; entre família, afeição. A palavra tem poder de construir ou destruir, prender ou libertar.

A palavra, além de ser resultado de consenso entre os indivíduos, é também produzida pelo organismo individual. Sem ela a consciência não poderia se desenvolver. É um material flexível, veiculável pelo corpo. Pode ser utilizável como signo interior, ou seja, sem expressão externa. (BAKHTIN, 2014a).

Stella (2005) corrobora que o sujeito compreende o mundo através do confronto entre as palavras da consciência e as palavras circulantes na realidade, entre o interno e o externamente ideológico. Dessa forma, está presente tanto na consciência individual como nas interações com o mundo externo.

Bakhtin (2014a) afirma que, logicamente, os fenômenos ideológicos como rituais, peças musicais, quadros, entre outros, não podem ser reduzidos em palavras, mas apoiados e acompanhados por elas. “A palavra está presente em

todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.” (BAKHTIN, 2014a, p. 38).

Stella (2005) exemplifica que, ao aprender na escola o conceito da palavra “passear” e todas as suas características etimológicas e gramaticais, bem como seu significado, um estudante a apreende passivamente como palavra estrangeira. (BAKHTIN, 2014a).

Para o mesmo estudante, o conceito se organiza em sentidos específicos, vinculados ao seu espaço-tempo vividos, sua posição marcada pelo contexto. No caso de encontrar-se com outro colega, através da palavra externa, pode apreender outro sentido dado à mesma palavra. O autor reforça o exemplo ao afirmar que:

A compreensão da palavra exterior, resultado desse processo de confronto e interpretação, proporciona uma reavaliação, uma modificação e o surgimento de um novo signo na consciência, uma nova palavra interior resultado evolutivo do contato e da assimilação pelo sujeito da palavra do outro. (STELLA, 2005, p. 181).

Pelas palavras do autor, entendemos que, através de um processo interno de interpretação, somos modificados pela palavra alheia, utilizando-a em nosso cotidiano, modificando nosso pensamento e provocando novas interpretações no outro, na interação entre os sujeitos.

Em consideração aos elementos exteriores e interiores citados, este estudo se utiliza de signos internos exteriorizados através dos protocolos verbo-visuais, visto não haver “um abismo entre a atividade psíquica interior e sua expressão.” (BAKHTIN, 2014a). Continuaremos nessa discussão na próxima sub-seção.

### **3.1.1 SENTIDOS EM ANÁLISE: SIGNO INTERIOR E EXTERIOR**

Vimos até agora como a individualidade<sup>16</sup> assim como a ideologia, é constituída socialmente. A consciência só adquire forma e existência nos signos criados a partir da relação com o exterior, ou seja, a alteridade.

Sabendo que “todo enunciado, exterior ou interior, é um ato bilateral” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 217), ao nos apropriarmos de outros discursos, processamos internamente e, por conseguinte, os lançamos modificados. É uma rodovia de mão dupla, onde os caminhos seguem opostos, para o interior do indivíduo e/ou para o exterior (o outro).

---

<sup>16</sup> A individualidade nos moldes bakhtinianos é construída através do outro por meio da palavra, portanto, de ordem social.

Assim, a atividade mental é exteriorizada através de signos. Somente a palavra, signo ideológico por excelência, pode apresentar-se interna e externamente. “Todo discurso é expressão não de um interior que se exterioriza, e sim de um exterior que se interioriza de forma especial (...)”. (PONZIO, 2008, p. 84).

A palavra está presente em todas as instâncias e esferas<sup>17</sup>. Do individual ao social, ela permeia a consciência, a vida cotidiana, política e todas as relações onde haja pessoas. A palavra só tem valor pela sua significação.

O signo é uma unidade material discreta, mas a significação não é uma coisa e não pode ser isolada do signo, como se fosse uma realidade independente, tendo uma existência a parte do signo. É por isso que a atividade mental tem um sentido, se ela pode ser compreendida e explicada, ela deve ser analisada por intermédio do signo real e tangível. (BAKHTIN, 2014a, p. 52).

Portanto, a significação está intrinsecamente ligada à compreensão e a ela subjugada. A atividade mental (discurso interior) é processada e exprimida através de signos, que, sendo interiores, podem ser expressos e exteriorizados, exigindo do ouvinte uma relação contextual interior. Para Bakhtin (2014a), ocorre aí um ato de compreensão puramente psicológico.

A introspecção é um ato de compreensão e atinge seus limites quando o objeto submetido à observação se torna perfeitamente compreensível. Ele se torna objeto da observação exterior, de caráter ideológico, sob forma semiótica. (BAKHTIN, 2014a). Dessa forma, ao tentar compreender os sentidos de aluno através de materialidades discursivas, ou seja, os protocolos verbo-visuais, há uma elaboração mental introspectiva. Os signos interiores dos professores participantes foram exteriorizados e, através da observação, entrelaçados com os signos interiores do pesquisador, condicionados à sua própria situação social como referência.

O problema do signo interior e exterior, metodologicamente, é de natureza filosófica. A biologia ou fisiologia não atende às suas especificidades, pois constitui um fato socioideológico. Portanto, como definir a palavra no seu papel de discurso interior e relacioná-la com a enunciação e situação social (contexto)? (BAKHTIN, 2014a).

---

<sup>17</sup> Há uma oscilação terminológica entre esfera e campo nas traduções brasileiras. Trata-se de um espaço de refração que condiciona a relação enunciado/objeto do sentido, enunciado/enunciado, enunciado/co-enunciadores. É um conceito fundamental para o estudo e classificação dos gêneros. (GRILLO, 2005).



Em suma, em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psiquismo e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de decodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. (BAKHTIN, 2014a, p. 67).

Para entendimento, em uma situação enunciativa concreta coexistem o locutor e seu interlocutor, ou seja, o falante e aquele que responde. Os signos interiores são decodificados através da introspecção, tendo como base o contexto comunicativo. O ouvinte, ao receber o enunciado proferido, o traduz, a partir do seu horizonte social, permeado pelo tempo e espaço vivido. Durante o processo de ouvir, mentalmente compreende e elabora uma resposta, cujo encontro de signos interiores processados, constitui a réplica, ou seja, uma nova exteriorização.

Portanto, a palavra dirigida é centrada no ouvinte. A ele o enunciado é organizado e desprendido. O interlocutor e sua posição social inferior ou superior determinam a criação ideológica do locutor. Isso se deve ao horizonte social definido e estabelecido pela época, literatura, cultura, ciência, moral, direito. (BAKHTIN, 2014a). Assim, o autor continua:

Ela [a palavra] é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. [...] Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (BAKHTIN, 2014a, p.117).

Na interação, o locutor busca seu auditório social próprio, ou seja, busca os signos disponíveis em seu repertório. O conjunto de signos escolhidos para a conversação, assim como a própria estrutura da enunciação, depende do meio social, pois é inteiramente determinada pelas relações sociais. Portanto, a enunciação terá variações se o interlocutor for alguém de laços afetivos do locutor, ou se for superior na hierarquia social.

O locutor é o único dono da palavra durante a sua materialização, ou seja, durante o próprio ato fisiológico. É lógico que a materialização da palavra já vem de um repertório determinado pelas relações sociais. Dessa forma, compreendemos que a própria estrutura da atividade mental é social. (BAKHTIN, 2014a).

Concordando com Bakhtin (2014a, p.127):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada,

nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*.

Chega, portanto, o momento de explicitar o que é enunciado concreto, a palavra proferida em uma situação específica. Assunto a ser tratado no próximo subitem.

### 3.1.2 O ENUNCIADO CONCRETO

O enunciado, em algumas teorias, equivale a frase ou sequências frasais; em outras, as que assumem pontos de vista pragmáticos, contrapõem-se à frase, tornando-se unidade de comunicação significativa e contextualizada. (BRAIT; MELO, 2005).

Para as autoras (BRAIT; MELO, 2005), sob o ponto de vista do pensamento bakhtiniano, as noções enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem, visto ser compreendida pelos aspectos histórico, cultural e social, que inclui os sujeitos de uma comunicação efetiva.

A linguística do século XIX colocava a função comunicativa da linguagem como secundária, priorizando a função da formação do pensamento<sup>18</sup>. Outros colocavam como mais importante a função expressiva, ou seja, a expressão do mundo individual do falante<sup>19</sup>. Mesmo em novas propostas e variações das funções da linguagem, permanece característico o ponto de vista do falante sem atentar-se aos outros participantes da comunicação discursiva de forma significativa. Nesse pensamento, a língua necessita apenas do falante, aquele que enuncia, e do objeto da sua fala, o enunciado. A comunicação torna-se prescindível, não sendo necessária e determinante. (BAKHTIN, 2011f).

Para Bakhtin (2011f), as representações esquemáticas<sup>20</sup> dos participantes da comunicação discursiva, o falante e o ouvinte, não correspondem à realidade em

<sup>18</sup> Bakhtin refere-se a Wilhelm Humboldt, que, tem na sua fórmula: “Sem fazer nenhuma menção à necessidade da comunicação entre os homens, a língua seria uma condição indispensável do pensamento para o homem *até mesmo na sua eterna solidão*.” (BAKHTIN, 2011f, p. 270). Trecho em: HUMBOLDT, Wilhelm. **Sobre a diferença entre os organismos da linguagem e a influência dessa diferença no desenvolvimento mental da humanidade**. São Petesburgo, 1859, p.51.

<sup>19</sup> Na linguística idealista, Karl Vossler e seus partidários consideram a linguagem uma criação individual e artística, ou seja, concentram-se na expressão individual do falante.

<sup>20</sup> Trata-se dos diagramas de comunicação tradicionais, dos quais o mais conhecido é o complexo modelo “telegráfico” formulado por Saussure e aprimorado por Jakobson:

	Contexto	
Remetente	Mensagem	Destinatário
	Contato	

sua totalidade, pois não abrange posição responsiva do ouvinte e seu ativismo. Tais esquemas representam que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva.” (BAKHTIN, 2011f, p.271). O ouvinte não é passivo. Seu ativismo o impulsiona a ouvir o enunciado o tentar compreendê-lo, e “toda compreensão é prenhe de resposta.” (BAKHTIN, 2011f, p.271).

A ativa posição responsiva do ouvinte instaura uma resposta prontamente formulada, organizada e reorganizada durante todo o processo de audição, desde seu início. Até mesmo enunciados que, aparentemente, não geram respostas imediatas, como o caso de alguns gêneros discursivos, possuem uma resposta, ainda que, com efeito retardado (gêneros líricos ou anúncios publicitários, por exemplo). (BAKHTIN, 2011f).

O silêncio aparente também é uma posição do interlocutor. Como resposta, o silêncio também concorda, discorda ou subjetiva um enunciado, fazendo, muitas vezes, o falante torná-lo inteligível, reorganizando-o para melhor compreensão.

As funções de falante e ouvinte se relacionam e se misturam. O mesmo que enunciou responde a outras perguntas já lançadas anteriormente, visto cada enunciado ser “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2011f, p.273).

O papel ativo do outro, ou seja, seu ativismo<sup>21</sup> que, ultrapassa o sentido de atividade (BAKHTIN, 2011f), gera uma alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, há uma alternância dos falantes. Todo enunciado gera uma réplica. O falante enuncia e passa a palavra a outro. Os limites de cada enunciado concreto são precisos devido a esse revezamento de pergunta-resposta. Nesse diálogo vivo, Bakhtin (2014b) reitera:

O discurso vivo e corrente está imediatamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-a nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo. (BAKHTIN, 2014b, p.89).

---

Código  
(MORSON, EMERSON, 2008).

<sup>21</sup> É comum traduzirem os termos russos *deiátiel'nost* e *aktív'nost* como atividade, porém o tradutor Paulo Bezerra entende como um equívoco, visto considerar *deiátiel'nost* como atividade no sentido de trabalho e *aktív'nost* pressupor participação ativa. Por essa razão, traduz *aktív'nost* como “ativismo” e *deiátiel'nost* como “atividade”. (BAKHTIN, 2011).

Por mais sucinta que seja, cada enunciado apresenta uma conclusibilidade específica que exprime a posição do falante e suscita uma resposta do ouvinte ativo, que se torna falante ao enunciar sua réplica.

O jogo de tênis de mesa<sup>22</sup>, conhecido popularmente como pingue-pongue, representa muito bem essa alternância de falantes de um diálogo. Ao portar a bolinha, o jogador organiza a jogada mentalmente. Como em um diálogo, ele não pode prever a resposta concreta de sua jogada/enunciado. O outro jogador, o ouvinte ativo responsivo, já articula sua jogada/réplica desde o início dos movimentos do primeiro jogador e enuncia/responde de acordo com a sua própria articulação mental, apresentando uma conclusibilidade específica naquele passe.

Assim como no jogo, o enunciado concreto é uma alternância entre sujeitos falantes e ouvintes em revezamento. Há a possibilidade de pausa do jogo, no entanto, em algum momento, ele será retomado com os mesmos pontos/pensamentos que possuíam antes da pausa, pois todo enunciado gera uma réplica, mesmo que retardada. (BAKHTIN, 2011f).

A conclusibilidade do enunciado, que assegura a possibilidade de resposta, é determinada por três elementos: exauribilidade do objeto e do sentido, que se trata do que está sendo discursado em dada situação social e ideia do falante; projeto ou vontade de discurso do falante, que determina o diálogo, pois se refere ao que o falante quer dizer; e as formas típicas composicionais e gêneros do acabamento, no qual o falante escolhe certo gênero discursivo determinado pela especificidade do seu campo de comunicação discursiva, por considerações do tema e pela composição pessoal de seus participantes, determinado pelo seu horizonte social. (BAKHTIN, 2011f).

Nossos enunciados estão presos aos gêneros discursivos do nosso campo discursivo, mas não suspeitamos da sua existência. A língua materna não nos chega pelo dicionário, mas através de enunciações concretas. (BAKHTIN, 2011f).

O enunciado se organiza primeiramente pelas ideias do sujeito do discurso, o locutor. Esse primeiro momento determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais. (BAKHTIN, 2011f).

---

<sup>22</sup> É um jogo que surgiu na Inglaterra e imita o tênis. Popularmente conhecido como pingue-pongue, é disputado por dois ou quatro jogadores. Após o saque, o jogador deve mandar a bolinha para o outro jogador, que a recebe e faz a mesma ação.

Em um segundo momento, determinado pela composição e estilo, eis o elemento expressivo, a relação subjetiva do falante em relação ao conteúdo do objeto, o enunciado. Se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, torna-se um enunciado concreto. (BAKHTIN, 2011f). A neutralidade do enunciado é uma falácia, pois o sujeito enuncia e responde de uma posição, de um lugar que é só dele, o seu horizonte social.

Na vida real do discurso, toda interpretação concreta é ativa: familiariza o interpretável com seu horizonte concreto-expressivo e está indissoluvelmente fundida com a resposta, com a objeção-aceitação motivada (ainda que implícita). (BAKHTIN, 2015, p. 55).

Desse modo, os horizontes dos participantes da comunicação se cruzam e determinam os próprios enunciados. “O falante procura orientar sua palavra – e o horizonte que a determina – no horizonte do outro que a interpreta, e entra em relações dialógicas com elementos deste horizonte.” (BAKHTIN, 2015, p. 55).

Em uma situação real em sala de aula, um aluno enuncia: *acabou*. Por si só o enunciado não possui significado pleno, tornando necessário conhecer os fatores que o tornam um enunciado concreto, tais como a percepção do tempo de duração de uma aula, o conhecimento de uma grade horária com tempo preestabelecido para cada disciplina, ou seja, o horizonte espacial comum.

Inserido no horizonte social dos participantes daquele enunciado concreto, enquanto o professor discorre o conteúdo freneticamente sem aperceber-se do término daquela aula, o aluno enuncia, e ao fazê-lo, redireciona todo o percurso da aula, levando o professor a interromper seu discurso para tentar um encerramento.

O enunciado, ainda que apenas uma palavra, foi interpretado pelos interlocutores daquele espaço comum, e para isso, precisou não apenas dos fatores internos, mas também dos externos, ou seja, linguísticos e extralinguísticos, condicionados aos horizontes do locutor e interlocutor.

A interpretação passiva do enunciado e os sentidos produzidos por essa interpretação não introduz nada de novo, apenas limita-se a dublá-la. Dessa forma, “a interpretação não ultrapassa o âmbito do seu contexto e em nada enriquece o interpretável”, pois não geram uma resposta. (BAKHTIN, 2015, p. 54-55).

Na vida real do discurso, toda interpretação concreta é ativa e só amadurece na resposta. A interpretação e a resposta estão fundidas e condicionadas

mutuamente. Dessa forma, uma série de inter-relações complexas o enriquece com novos elementos. (BAKHTIN, 2015).

Para Bakhtin (2015), o sentido da enunciação completa é o seu tema, ou seja, a unidade temática. O tema deve ser único, individual e reiterável, pois muda cada vez que a enunciação é utilizada, dependendo da situação histórica na qual está inserida. O sentido da enunciação é determinado pelas formas linguísticas utilizadas, assim como os elementos não verbais da situação.

Além do tema, ou no interior dele, uma enunciação é dotada de significação. A significação é abstrata, não é concreta e pode ser analisada ao conjunto de elementos linguísticos. É aquilo que se repete em enunciados diversos. (BAKHTIN, 2015).

Portanto, “O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. (...) A significação é o aparato técnico para a realização do tema.” (BAKHTIN, 2015, p.134).

Ciente disso, qualquer tema dos protocolos verbo-visuais analisados neste trabalho não podem introduzir nada de novo nos discursos, mantendo o falante em seu próprio contexto, em seu próprio horizonte. Buscamos, assim, uma interpretação ativa, pois na vida real do discurso toda interpretação concreta é ativa, familiarizando o interpretável com o horizonte concreto-expressivo do pesquisador, enriquecendo-o com novos elementos e estabelecendo relações complexas. (BAKHTIN, 2015).

Os protocolos verbo-visuais desta pesquisa são enunciados concretos, portanto, qualquer tema escolhido como enunciado fica incompleto, inconcluso sem o contexto e relações com outros discursos, servindo-se também do auxílio de outros conceitos, noções e categorias. (BRAIT; MELO, 2005).

### **3.2 GÊNERO LITERÁRIO: UMA REPRESENTAÇÃO DE LINGUAGENS SOCIAIS VIVAS**

Vimos no capítulo anterior que na interação verbal entre os indivíduos, os dois sujeitos do discurso, falante e ouvinte, em alternância de papéis, estabelecem a comunicação. Em continuidade, damos uma atenção especial ao elemento instigador de sentidos deste trabalho, concebido como gênero literário.

Para Bakhtin (2011, p.360g), a “literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época.” Existe

certo receio em distanciar-se do objeto de análise, porém, é necessário alargar as fronteiras literárias para não reduzir o seu significado. As obras literárias não devem ser analisadas apenas no seu tempo e dentro de sua corrente literária. Essa forma de análise é empobrecedora e converte a própria literatura em uma busca trivial. (MORSON; EMERSON, 2008). A análise da obra apenas em sua época não é eficaz se há o interesse de buscar a plenitude de entendimento, pois isto só é possível fora da situação concreta e social, somente no “grande tempo”.

Bubnova (2015), a partir de sua experiência nos estudos bakhtinianos, alavanca algumas ideias dialógicas sobre o que poderia ser o “grande tempo” que Bakhtin usa como metáfora epistêmica. Mesmo não tendo uma definição fechada, a autora percebe-o sob um aspecto mais filosófico.

O “grande tempo” é o espaço semiótico da cultura em que a simultaneidade histórica de sentidos e o diálogo entre eles é possibilitado.” (BUBNOVA, 2015, p.7). As palavras e os gêneros do discurso acumulam significados e sentidos ao longo dos séculos de desenvolvimento de uma cultura. É isso que Bakhtin chama de “tempo longo”<sup>23</sup>. (MORSON E EMERSON, 2008).

Pensar sobre o cruzamento de perguntas e respostas do “grande tempo” é pensar de forma ampla na infinidade de sentidos, que podem ser compreendidos e agregados a uma determinada obra ou conceito. Bakhtin (2011g) complementa:

Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos respostas a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido (BAKHTIN, 2011g, p.366).

Nessa perspectiva, uma obra se revela na unidade diferenciada da cultura da época de criação, mas não se pode fechá-la nessa época. O Shakespeare da época elizabetana não conhecia o Shakespeare que conhecemos, mesmo com todas as modernizações e deturpações inventadas por nossa época. Só é possível perceber e avaliar as obras literárias fora do contexto da cultura da sua época. No processo de sua vida, há um enriquecimento com novos significados, novos sentidos. (BAKHTIN, 2011g).

Bakhtin (2011g) retrata uma visão unilateral considerada por ele falsa, que para compreender melhor a cultura do outro é preciso transferir-se para ela, e depois

---

<sup>23</sup> Em *Estética da criação verbal* (2011) a tradução da expressão “great time” é feita por “grande tempo”, assim como é usualmente traduzido em português. No caso da obra *Criação de uma prosaística* (2008), o tradutor Antonio de Pádua Danesi preferiu “tempo longo”.

de ter esquecido a sua, avançar com os olhos da cultura do outro. O autor afirma que olhar pelos olhos do outro é indispensável no processo de compreensão, porém, se não retornasse para o seu lugar, o seu próprio horizonte, seria apenas dublagem, não traria nada de novo.

Esse processo exotópico de leitura do outro é exemplificada por Bakhtin (2011g) quando fala que, ao entrar em contato com uma pessoa que sofre, o horizonte da nossa consciência é preenchido pela circunstância que o faz sofrer. Devemos vivenciar, ver e inteirar-nos do sofrimento, coincidir com ele. Ao colocar-nos no lugar dele, sentimos sua dor. Porém, ao retornar para nosso devido lugar, tornamos possível um acabamento, a partir da nossa própria posição.

Portanto, ao colocarmos-nos em diálogo com os estudos bakhtinianos, percebemos a estreita relação dos estudos literários com o cotidiano. Os enunciados, presentes na vida e na obra de arte, possibilitam um confronto de ideias, de diferentes épocas e culturas.

Fiorin (2006) reitera que, a linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, através deles, a vida se introduz na linguagem. Através dos enunciados, na obra de arte ou na vida, é possível estabelecer relações dialógicas com as pessoas e seus discursos ao longo de um espaço-tempo ilimitado.

A resposta à palavra evocada está intrinsecamente ligada à palavra alheia. O outro tem papel central nos sentidos que atribuo aos enunciados ouvidos e à formulação da resposta que articulo durante o diálogo. Nesse jogo de posse da palavra, a alternância se configura em determinado campo discursivo, ou seja, os gêneros discursivos que escolhemos para aquele momento.

Cada situação comunicativa exige um tipo de comportamento discursivo, um repertório adequado àquele momento. Medviédev (2012, p.195) afirma que:

A totalidade artística de qualquer tipo, isto é, de qualquer gênero, orienta-se na realidade de forma dupla, e as particularidades dessa dupla orientação determinam o tipo dessa totalidade, isto é, seu gênero. Em primeiro lugar, a obra se orienta para os ouvintes e os receptores e para determinadas condições de realização e percepção. Em segundo lugar, a obra está orientada na vida, como se diz, de dentro, por meio de seu conteúdo temático. A seu modo, cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante.

A quantidade de gêneros discursivos é infinita e nos é dada quase da mesma forma que nos é dada a língua materna. Até mesmo as crianças enunciam de forma



concreta servindo-se desses elementos, para depois aprender a estruturação da língua. Utilizando livremente os gêneros, descobrimos nossa individualidade (no que é possível) e organizamos de forma mais acabada e criativa nosso projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011f).

A partir dos estudos de gêneros discursivos, voltemos nosso olhar ao teatro e suas produções. Tais produções são materializadas como gênero através da palavra escrita: o texto teatral.

### **3.2.1 TEXTO TEATRAL E ROMANCE: PERSONAGENS, ENREDO E DISCURSO**

Gonçalves (2014) cita três autores que se dedicaram a temas relacionados ao texto teatral: Jean-Pierre Ryngaert (1995), professor de Estudos Teatrais da Universidade de Paris III, em sua obra *Introdução à análise do teatro*; Anne Ubersfeld (2010), que foi professora do Instituto de Estudos Teatrais da Universidade de Paris III, em *Para ler o teatro*, e Patrice Pavis (2010), professor da Escola de Artes da Universidade de Kent (UK), em *A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema*. Os autores apresentam propostas diferentes, porém inauguram um campo de conhecimento sobre produção e análise do texto e espetáculo teatral.

Segundo Ubersfeld (2010) há um duplo entendimento para o texto teatral: peça escrita para o teatro, composta pelo dramaturgo e encenada por atores e as palavras e ações dos atores, aquilo que eles dizem e fazem em um espetáculo. Para Gonçalves (2014), a autora concentra seus estudos no texto escrito, porém, em alguns momentos utiliza-se de exemplos de espetáculos em sua forma finalizada, a apresentação diante do espectador.

Ryngaert (1995) é referência quando se trata de análise do texto teatral. A concepção de texto, no entanto, refere-se apenas às peças em sua forma escrita. Suas considerações sobre enunciado/ enunciação ultrapassam as situações de fala, discutindo a respeito do funcionamento do diálogo, além de apresentar exemplos de análise. (GONÇALVES, 2014).

Em contrapartida, Pavis (2010) estabelece sugestões de análise além do texto teatral, chegando ao espetáculo em si. Para Gonçalves (2014), o autor parte de um estudo cuidadoso de todos os elementos de um espetáculo teatral, do texto ao funcionamento do teatro, embora não seja o discurso a questão central debatida pelo autor.

A arte teatral é múltipla, complexa e paradoxal para Mello (2004), sendo formada por duas substâncias contraditórias: a literária e a cênica, ou seja, o texto e sua representação.

O texto teatral é de natureza multimodal, um vínculo entre estrutura e ação, linguagem e corpo. No entanto, no presente trabalho exclui-se a função cênica do texto teatral, embora compreenda que a ele está interligado. Desse modo, de forma intencional, ressaltamos o seu caráter literário, visto ser a forma apresentada aos participantes da pesquisa. (MAREGA, 2015).

E assim, o elemento instigador de sentidos escolhido para este trabalho foi o fragmento *Aula de português* do texto teatral *A aurora da minha vida*. Como gênero discursivo, o texto teatral possui algumas características específicas, como o diálogo ser retratado em forma de discurso direto, o fato de geralmente não ter narrador, apresentar rubricas e ter o recuo como formato diferenciado na disposição do texto.

O texto teatral também apresenta uma sequência linear com introdução, desenvolvimento (clímax) e desfecho, ou seja, segue uma lógica clara e direta. Logicamente algumas inovações são possíveis, mas de forma geral, encaixa-se como texto literário, apresentando as mesmas propriedades da narrativa, tais como o fato de apresentar “personagens que vivenciam uma história, desenvolvida em certo tempo-espço.” (MAREGA, 2015, p. 95). Sendo assim, avançamos na concepção de semelhança entre o texto teatral e o texto narrativo<sup>24</sup>, situado na esfera literária.

Pautados no modo de pensar sobre a ação e a personagem, os romances exibem de maneira mais notória um conjunto de características e parecem mais bem representados por um grupo de textos correspondentes, definindo-se, assim, como gênero. No entanto, além dos romances, há também os gêneros romancizados<sup>25</sup>. (MORSON; EMERSON. 2008, p. 316).

Por compreender o texto teatral como Ubersfeld (2010, p.5) quando afirma que “[...] sempre se pode ler um texto de teatro como não-teatro, que não há nada

---

<sup>24</sup> Texto narrativo é uma sequência de fatos nos quais os personagens se movimentam num determinado espaço à medida que o tempo passa. O texto narrativo é baseado na ação que envolve personagens, tempo, espaço e conflito. Seus elementos são: narrador, enredo, personagens, espaço e tempo. Dessa forma, o texto narrativo apresenta uma determinada estrutura: apresentação, complicação ou desenvolvimento, clímax, desfecho.

<sup>25</sup> Segundo Morson e Emerson (2008), Bakhtin usa o termo romancização de várias maneiras. Comum a todos os usos é a reacentuação de um gênero ingênuo. Depois da linguagem ser romancizada, ela se torna polêmica e bivocalizada, além de requerer um olhar oblíquo para outras maneiras de falar.

num texto de teatro que impeça de lê-lo como um romance, de ver, nos diálogos, diálogos de romance, nas didascálias, descrições [...]” e avançar no entendimento que Naum Alves de Souza romancizou o texto teatral *A aurora da minha vida*, tomamos a teoria do romance de Bakhtin (2015) como orientação a uma reflexão sobre o texto teatral enquanto gênero.

Para Medviédev (2012, p.199), “o artista deve aprender a ver a realidade com os olhos do gênero” e, sendo o texto teatral um gênero correlato ao romance, torna-se oportuno verificar que Bakhtin desenvolveu três teorias principais sobre o romance. Neste momento do trabalho, adotamos a teoria mais bem sucedida e original das três desenvolvidas em “O discurso no romance” e “Da pré-história do discurso novelístico”, que descreve o romance<sup>26</sup> em termos de seu uso especial da linguagem. (MORSON; EMERSON, 2008). Compreendemos, porém, a importância das outras teorias como do cronótopo e do riso e o carnavalesco, fazendo também parte deste estudo em outras deliberações.

Bakhtin (1981, p. 365 apud MORSON; EMERSON, 2008), reitera que “o que se realiza no romance é o processo de alguém vir a conhecer sua própria linguagem tal como ela é percebida na linguagem do outro, de vir a conhecer o seu próprio horizonte conceptual no horizonte do outro.” Para Morson e Emerson (2008), assim como Medviédev (2012), essa é uma forma de visualizar o mundo com os olhos do gênero.

O romance é um heterodiscurso<sup>27</sup> social artisticamente organizado. Apresenta diversos dialetos, gêneros, linguagem, tendências. É uma combinação de linguagens e estilos. Por manter fortes relações com outros gêneros não literários, torna-se pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal. As muitas vozes, linguagens e forças que regem a língua em uso, são dimensões das quais o romance se alimenta.

A língua é estratificada no romance e “cada enunciação concreta do sujeito do discurso é um ponto de aplicação tanto das forças centrípetas quanto das centrífugas.” (BAKHTIN, 2015, p. 42).

Faraco (2003, p. 67) articula as forças centrífugas como:

---

<sup>26</sup> Ciente que Bakhtin utiliza o termo romance em sentidos diferentes, adotamos aqui o conceito de romance no sentido mais amplo, que indica toda a “linha dialógica” da prosa européia, das obras sério-cômicas até os dias de hoje, não se limitando a uma classe sumamente restrita que satisfaça todos os critérios estabelecidos pelo autor.

<sup>27</sup> Tradução de Paulo Bezerra para a palavra *raznorétchie*, que no Brasil já foi traduzida como “plurilinguismo” e “heteroglossia”. Significa discrepância de palavras, de sentidos, diferença de opiniões, divergência. (BAKHTIN, 2015).

(...) aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos, tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes, etc.

Já as forças centrípetas são aquelas unificadoras e centralizadoras da vida verboideológica. As variedades básicas de gêneros literários se desenvolvem de acordo com as forças centrípetas, porém o romance e os gêneros da prosa literária formaram-se de acordo com as forças centrífugas descentralizadoras. (BAKHTIN, 2015).

Assim, como na vida, o objeto fundamental do gênero romanesco é o falante e sua palavra. É ele que cria a originalidade desse gênero. (BAKHTIN, 2015).

A palavra do falante no romance não é reproduzida, mas representada literariamente pela mesma palavra do autor. A literatura teatral, porém, apresenta diferenças nesse quesito, visto cada personagem enunciar em forma de discursos diretos. (BAKHTIN, 2015).

Para o autor, o falante é um homem social, assim como sua linguagem. Portanto, a linguagem do romance é de grupo e não um “dialeto individual”. (BAKHTIN, 2015).

O falante do romance (sendo o autor ou o seu herói) é sempre um ideólogo e sua palavra um ideograma. “A linguagem peculiar do romance é sempre um ponto de vista peculiar sobre o mundo, que aspira a uma significação social.” (BAKHTIN, 2015, p. 125). Essa visão particular transmite uma mensagem que dialoga com o leitor.

O tema do falante é de suma importância nos campos extraficcionalis da vida e da ideologia. E na maior parte do tempo, o discurso do outro é citado. O que o outro pensa, fala, demonstra, pois “toda conversa é cheia de transmissões e interpretações de palavras alheias” (BAKHTIN, 2015, p. 131), que servem em sentido prático e não conforme a sua representação. Sendo assim, o discurso está sob os interesses do falante vigente, pois sua representação nunca será a mesma em sentidos que do falante anterior.

O romancista não se preocupa com a mera representação, mas o máximo da exterioridade das outras linguagens, para produzir um diálogo. Esse diálogo abunda em linguagens futuras e revive linguagens antigas. Dessa forma, o romance funciona por linguagens dialogizadas, pela criação de imagens da palavra alheia, a

qual não coincide com um discurso absolutamente autoritário. (MORSON; EMERSON, 2008).

Magalhães, Ninin e Lessa (2014) reiteram que Bakhtin desenvolve duas categorias para a palavra de outrem: a palavra autoritária e a palavra interiormente persuasiva. O discurso autoritário é monológico, procura impor-se aos outros discursos, sem questionamentos, com características hierárquicas bem demarcadas. Já o discurso interiormente persuasivo é dialógico, organiza-se como metade nosso, metade de outrem, formando um novo discurso inacabado e dialogizado.

O que faz de um romance um romance é sua ideologia modeladora de formas, uma consciência linguística galileana. Moldados por tal consciência, os romances encenam diálogos entre linguagens. Através do romance verificamos que não aprendemos tudo o que a linguagem pode nos ensinar. Dessa forma, Bakhtin (1981, p. 346-347 apud MORSON; EMERSON, 2008) reitera, que através do romance, presumimos sobre a linguagem, pois “podemos introduzi-la em novos contextos, ligá-la a novo material, colocá-la numa situação nova a fim de arrancar novas respostas, colocar novas percepções em seu significado e mesmo arrancar dela novas palavras que não são suas.” São experiências com a linguagem a fim de encontrar soluções no discurso alheio. (BAKHTIN, 1981 apud MORSON; EMERSON, 2008).

Destarte, o presente trabalho explora as experiências de linguagem dos discursos do texto teatral *A aurora da minha vida*, e, arrisca compreender os discursos docentes produzidos a partir deles, encontrando, assim, explicações para tais experiências.

#### **4. A GORDA, O QUIETO E AS GÊMEAS: VOZES DOCENTES**

O construto teórico dos capítulos anteriores articulou algumas noções da teoria bakhtiniana de forma a preparar-nos para a etapa que se inicia: a compreensão dos sentidos de aluno em discursos docentes.

Os sentidos atribuídos a cada protocolo não esgotam as possibilidades de análise, cômico da falta de neutralidade na interpretação, devido ao horizonte único do pesquisador, tornando-se possível outras abordagens calcadas em um outro horizonte social.

A esfera abordada é sempre a escola, pois é lá que comumente são representados os alunos, mesmo sabendo que não é possível dissociar o ser aluno do ser filho, ser amigo, ser namorado, ser cristão e outros títulos impregnados no ser vivo.

Os autores docentes, com seus discursos inacabados, continuam a enunciar e anseiam ser ouvidos. Que, neste trabalho, alguns desses enunciados sejam ouvidos, e que o leitor continue o processo de atribuir sentidos a eles, pois “não há nem primeira, nem última palavra”. (BAKHTIN, 2011d, p. 410).

##### **4.1 PROTOCOLO “CORPO”**

Os corpos nos trazem o outro como presença. (ARROYO, 2014, p. 138).

O protocolo a seguir apresenta uma formatação já estereotipada da esfera escolar. Se uma pesquisa de imagens da sala de aula é realizada em qualquer mecanismo de busca virtual, a disposição de carteiras enfileiradas, alunos sentados e o professor a frente são os resultados encontrados, quase em sua totalidade.

O título intencionalmente nomeado de “Corpo” faz alusão aos corpos esquecidos que, de forma tão frequente, são encontrados no espaço que deveria ser de interação e movimento.

FIGURA 3 – PROTOCOLO “CORPO” (Autor Shakespeare)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

#### 4.1.1 AUTOR-DOCENTE: SHAKESPEARE

O autor do protocolo “Corpo”, cujo codinome é Shakespeare, é uma professora que atua há quinze anos na Educação, sendo cinco como concursada do Estado do Paraná, lecionando as línguas portuguesa e inglesa para o Ensino Fundamental. Formada em Licenciatura em Letras por uma universidade pública, possui cursos de especialização na área e atualmente faz parte de um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Já atuou com disciplinas de produção de texto, literatura, além das línguas portuguesa e inglesa. Trabalhou também com educação especial e fez diversos cursos sobre escola inclusiva, devido às necessidades da sala de aula e leis atuais.

Na infância, passou por dificuldades familiares e financeiras, iniciando a vida profissional aos quinze anos. Os pais concluíram o Ensino Médio depois de adultos. No entanto, a situação a fez querer estudar e tornar-se independente. Hoje seus interesses centram-se na literatura.

#### 4.1.2 SENTIDOS EM ANÁLISE

O texto verbal retrata a escola como lugar de conhecimento. Em consonância com tal afirmação, os alunos estão dispostos um atrás do outro e nenhum está em pé, fora do lugar, pois há no senso comum a crença de que o aprendizado acontece no silêncio e na ordem. As carteiras estão alinhadas, apresentando extrema organização. A mesa do professor também retrata um cuidado especial com o alinhamento dos materiais: livro, caderno, lápis e canetas.

A observação do espaço registrado no protocolo é um elemento importante sobre a forma do autor-docente conceber o aprendizado. Freire (1996, p.45) afirma que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.” Teixeira e Reis (2012) corroboram que deve haver uma flexibilização do espaço, tornando possível um deslocamento dos materiais da sala de aula, de acordo com as necessidades do professor e dos seus alunos. Freitas (2008) reforça que a sala de aula é um espaço de referência do estudante e precisa ter identidade. O autor salienta ainda a importância de alguns referenciais essenciais para a construção do conhecimento e garante que de nada adianta investir na didática do professor, se o espaço afirma o contrário.

O protocolo em análise retrata uma sala tradicionalmente organizada. As carteiras enfileiradas e o professor à frente não promovem o dinamismo e a interação durante a aula. O docente parece ser o único detentor do conhecimento. Mesmo estando posicionado de costas aos alunos, aparentemente, voltando-se ao quadro, reforça a ideia de transmissor e receptor, como se a cultura fosse um objeto a ser repassado. Essa posição das carteiras pode ter algum objetivo em determinadas circunstâncias, porém, de forma geral, não funciona no cotidiano, pois não propicia as trocas e cooperação, tão importantes para o aprendizado efetivo.

Entre os materiais devidamente sobrepostos à mesa, uma caneta vermelha está em evidência. De forma usual, a caneta vermelha é utilizada em correções de provas, trabalhos e atividades dos alunos. As notas abaixo da média também são chamadas de nota vermelha na linguagem coloquial. A cor vibrante, ao ser utilizada nas correções, destaca os erros, podendo assim, ser mais valorizados que os acertos. Ao aluno, a caneta vermelha é negada, não sendo permitido utilizá-la em provas ou trabalhos, a não ser em grifos, ou seja, destaque de elementos importantes nos livros e cadernos. O protocolo indica que o autor-docente dá grande



importância aos erros no processo de aquisição/produção de conhecimento, caso contrário não a teria representado.

O erro também está presente no fragmento do texto teatral utilizado como deflagrador de sentidos. O professor fala com linguagem rebuscada, expõe os erros da turma diante de todos e os critica veemente.

Concordando com Carvalho (1997), na sala de aula, é comum o equívoco de associar erro a fracasso, porém ao fracasso do aluno. O erro se apresenta como uma informação sobre a situação complexa de ensino-aprendizagem e pode sugerir diferentes interpretações.

Quando associamos erro e fracasso, como se fossem causa e consequência, por vezes nem se quer percebemos que, enquanto um termo – o erro – é um dado, algo objetivamente detectável, por vezes, até indiscutível, o outro - o fracasso – é fruto de uma interpretação desse dado, uma forma de o encararmos e não a consequência necessária do erro[...] a primeira coisa que devemos examinar é a própria noção de que erro é inequivocadamente um indício de fracasso. A segunda questão intrigante é que, curiosamente, o fracasso é sempre o fracasso do aluno (1997, p. 12).

Portanto, não sendo o erro indício de fracasso, é necessário uma reflexão sobre esse importante dado. O que o erro retrata? Aponta para quais situações? Que atitudes podem ser mantidas e quais devem ser modificadas a fim de evitá-lo? São perguntas simples que tornam o erro útil, evitando o constrangimento, o assédio e a exposição do aluno.

A sala de aula não tem janela, porta e nenhum espaço de abertura. Não há escape. Foi fechada totalmente com linhas suaves. O espaço escolar, muitas vezes é visualizado como uma prisão, seja em aspectos estéticos ou subjetivos. Uma das razões pode ser a própria enturmação retratada neste protocolo. Segundo Arroyo (2014), a escola apresenta projetos de aproximação entre os pares, no entanto, a enturmação se mostra rígida e condiciona a possibilidade de convívio. Ao aluno, é permitido a interação, porém dentro das demarcações estabelecidas por seu ano escolar. Essas demarcações aprisionam.

O protocolo representa esse sentimento de encarceramento, no entanto, é um discurso docente. Seria o sentimento de aprisionamento compartilhado entre os alunos e seus professores? O sentimento de fuga e liberdade seria a razão da espera incessante de recessos e férias ao longo do ano letivo? Os questionamentos incitam-nos à reflexão sem exigir respostas acabadas.

As linhas que aprisionam a professora e os alunos são suaves direcionando-nos a pensar em possibilidade de vislumbre do exterior. Os limites estão lá, porém, não significam um cárcere definitivo. As paredes podem ser apagadas, ou quem sabe derrubadas. O espaço é fechado por uma linha imaginária, em um ambiente extremamente organizado (ou seria apático?), com alunos homogeneizados. Entrecruzando o texto verbal com o não-verbal, se a escola é lugar de conhecimento, não seria essa a chave para a liberdade?

Os sentidos podem surgir a partir do significado “dicionarizado” de uma palavra ou grupo de palavras, e a ele transcender. No significado “existe uma potência de sentido.” (BAKHTIN, 2011h, p. 381). Sendo assim, a palavra liberdade, no dicionário (OLIVEIRA, 2011) é registrada como a “qualidade de ser livre, de poder escolher”. Portanto, mesmo com paredes imaginárias, o conhecimento propõe uma mudança de atitude, possibilita uma tomada de posição. O aluno se posiciona diante dos fatos, diante das pressões da sala de aula. Ao falar e ao silenciar expressa sua opinião. Concorde e discorde. O ser que aprende, também pode ensinar e, na interação, há aprendizagem mútua.

As relações dialógicas têm papel fundamental na produção do conhecimento e busca da liberdade, pois aprendemos com o outro e, ao aprender, podemos fazer novas escolhas, novas possibilidades nos são ofertadas. Sendo assim, é possível transpor as nossas próprias barreiras através do conhecimento interacional e libertador.

Ainda sobre liberdade, Freire (1996) afirma que a disciplina resulta da harmonia e equilíbrio entre autoridade e liberdade. O professor deve sim exercer autoridade, porém, de maneira aberta, dialógica. O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio da autoridade e liberdade, demonstrando um ensino fechado e monológico.

Bakhtin (2015) reitera que o discurso autoritário exige distância em relação a si, apresenta-se de forma acentuada e destacada, não se fundindo com outros discursos. Já o discurso interiormente persuasivo, ou seja, discurso com autoridade, tão necessária em um espaço coletivo, não fica isolado no discurso, entra em interação com outros discursos tão interiormente persuasivos como o primeiro.

Nesta pesquisa, o objetivo foi descrito para os professores participantes que, ao produzirem discursos, assumiram o papel de autores-docentes. Ainda assim, embora a reflexão seja sobre sentidos de aluno, a figura do professor está em

proporção maior. Há uma mulher com membros, rosto, roupa e sapatos detalhados, diferentemente dos alunos que foram feitos sem cor e em formato palito. Portanto, este discurso enuncia que o professor tem importância superior aos alunos em uma sala de aula. Os alunos dependem dele para adquirir conhecimento e ele mantém a ordem da sala de aula, de forma distante, em sua posição diante do quadro.

Na perspectiva representada no protocolo, o professor toma o controle do espaço e das ações, é responsável pela ordem e alinhamento das pessoas, objetos e mobiliário, e tem os materiais necessários para exercer sua função, sobrepostos à mesa. Os alunos, porém, estão desprovidos de mochila, cadernos e canetas, além da proporção das carteiras ser maior que eles. Não seriam necessários tais materiais, onde há a presença de um professor? De certa forma, há um silenciamento por parte do alunado. Os conteúdos são recebidos prontos, sem a necessidade de ler, escrever e refletir. Não há resistência, ou haveria algum contraste revelador. Atribui-se ao professor a detenção de conhecimento, que pode ser adquirido pelos alunos como materialidade, sem ser necessário uma atitude ativa. Se há concordância que o conhecimento depende apenas do professor, os alunos não precisam de material, basta estarem dispostos organizadamente, em silêncio e no lugar.

A escola impõe ao corpo certos movimentos, atitudes e expressões: o andar em filas, o falar apenas na hora certa e após levantar as mãos, o não rir alto e em excesso. Também não é permitido, ao aluno, circular livremente pela sala. O corpo é tolhido e o aluno escolarizado. A escolarização dos movimentos é uma forma de controle, visto ser mais fácil expor os conteúdos verbalmente. Por isso, o excesso de combinados, acordos e normas na sala de aula.

Arroyo (2014) enfatiza que os corpos falam até quando silenciados. O autor relata as filas, o silêncio, o tempo sentado sem movimento, as falas como “cala a boca”, “fiquem quietos” e até mesmo castigos corporais são lembranças fortes da escola. Os corpos soltos no curto espaço do recreio também fazem parte dessas memórias.

Hoje os corpos silenciados e quietos falam mais alto que no passado. Está mais difícil silenciar, controlar ou ignorar os corpos no espaço escolar. É preciso escutar as falas desses corpos, seja em forma de indisciplina, desatenção, condutas desviantes ou corpos disciplinados e reprimidos. (ARROYO, 2014).

A aparência insossa da sala de aula e dos corpos escolarizados do protocolo nos remete à importância do corpo e seu valor cultural, assim como à reflexão sobre a importância do riso, mistura do corpo exterior e interior (físico e espírito), uma junção da natureza e cultura. (BAKHTIN, 2011a).

Em “O autor e a personagem na atividade estética”, Bakhtin (2011a) analisa a questão do corpo, e busca delinear os limites do corpo individual, porém descreve como inacessíveis para si mesmo. Apresenta a divisão de corpo interior e exterior, considerando que controlamos nosso corpo interior, pois é elemento da nossa autoconsciência, mas nos completamos com o exterior que nos é dado de forma fragmentada.

Portanto, a totalidade do corpo só é vivenciada através do outro, que o define. Precisamos da sua empatia e do seu olhar para o sentido de unidade e totalidade. Entre o dado e o criado, o corpo exterior nos é antedado e precisa desse outro para seu reconhecimento. (BAKHTIN, 2011a).

O espaço inexpressivo da sala de aula do protocolo nos direciona a refletir sobre a importância do corpo, do prazer, alegria e emoções no processo de aprender. O riso atende essas especificidades, por não ser visto apenas como um ato biológico e psico-fisiológico, mas tem existência sócio-histórica, cultural e objetual, e, principalmente, na expressão verbal. (BAKHTIN, 2014b). Dessa forma, o riso em sala de aula ultrapassa o ato em si, revelando várias formas de utilização, como atitude responsiva, de resistência ou até mesmo expressão emocional.

Um ambiente alegre, onde o riso está presente, é muito mais aprazível e favorável ao aprendizado, pois conciliar o intelectual ao afetivo contribui para as relações interpessoais, afastando a insegurança. Assim, de forma segura, o educando constrói o seu próprio aprendizado. Além disso, “a seriedade amontoa as situações de impasse, o riso se coloca sobre elas, liberta delas. O riso não coíbe o homem, liberta-o.” (BAKHTIN, 2011a, p. 370).

Segundo Tihanov (2012), na obra sobre Rabelais o riso aparece como libertador, gerador de valores culturais. De forma análoga, a empatia e, conseqüentemente, o riso em seu sentido literal, ao estar presente na sala de aula, pode libertar, gerar valores, agregar e fortalecer as relações.

Além disso, o ato de rir pode questionar, desafiar ou apaziguar. Se em um ambiente enfileirado, ordenado e insosso surgir o inesperado: um riso, talvez a estrutura seja abalada e traga leveza ao ambiente. Cabe ao educador criar

mecanismos de aproveitamento do riso em sala de aula, afastando o distanciamento emocional, valorizando a alteridade e deixando que o humor reduza a rigidez do aprender.

Não é fácil assumir que faz parte do ofício do professor educar os estudantes como seres corpóreos, porém isso é uma irresponsabilidade profissional, visto a corporeidade ser uma dimensão básica da condição humana. (ARROYO, 2014). Assim, não podemos trabalhar com o cognitivo dos alunos, esquecendo seus corpos, seus atos e expressões. É preciso pensar nesse corpo-texto que enuncia o tempo todo. O que esses corpos escolares estão enunciando? Esse é um dos sentidos presentes na próxima análise.

#### 4.2 PROTOCOLO “DIVERSIDADE”

A esfera escolar possibilita que pessoas de diferentes culturas e horizontes axiológicos convivam, interajam e enunciem e, nestes enunciados, ocorrem as relações dialógicas.

O protocolo “Diversidade” faz uma referência às personagens do texto instigador: a gorda (sendo representada por um menino), as gêmeas, o quieto e a adiantada. Suas características físicas e psicológicas são retratadas no âmbito visual e reafirmadas no verbal.

FIGURA 4 – PROTOCOLO “DIVERSIDADE” (Autor Suassuna)



FONTE: Acervo pessoal da pesquisadora

#### 4.2.1 AUTOR-DOCENTE: SUASSUNA

O autor do protocolo “Diversidade”, cujo codinome é Suassuna, é uma professora que atua há mais de dez anos na Educação. Formada em Letras por uma universidade privada e possui especialização na área. É professora regente concursada pela Prefeitura de Curitiba, atuando como regente em turmas dos ciclos 1 e 2 do Fundamental I.

É muito inquieta e versátil, não gosta de rotina. Já trabalhou com escola integral, temas políticos, educação ambiental, música, artes, espanhol. Escreveu dois livros, um de teatro e outro de poesias, contos e pensamentos. Possui artigos científicos publicados e faz parte de um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

A autora veio de uma família que valorizava os livros. Seus pais possuíam apenas o Ensino Médio completo, porém eram leitores assíduos, incentivando, dessa forma, a leitura em família. Um tio dramaturgo a incentivou ao gosto pelo teatro, o que a direcionou para os bastidores, escrevendo roteiros. Hoje seus interesses estão na educação ambiental e a literatura continua nos planos futuros.

#### 4.2.2 SENTIDOS EM ANÁLISE

O texto verbal do protocolo “Um dos sentidos de ser aluno é conviver com o diferente. \*Diversidade”, está em consonância com as figuras distintas, ressaltando a importância da convivência, mesmo sabendo que a alteridade é complexa e o ato de conviver demanda esforço. É preciso estar aberto ao outro.

Para o autor-docente, conviver com a diferença não é uma teoria utópica, faz parte do seu conceito de convivência com o outro. Tais considerações são fundamentadas no protocolo, pois utiliza o artigo definido “o” antes da palavra diferente, caracterizando alguém, de forma precisa, mesmo que esse alguém não tenha um nome específico. A escolha de “o diferente” ao invés de “a diferença” retrata a plena aceitação do outro, ainda que não esteja dentro da “normalidade”, dentro do “padrão”. Não é conviver com a diferença de forma genérica, mas abrir-se ao outro, compreendendo que não se sabe tudo. Dessa forma, conviver com o diferente nos leva a refletir sobre nossas próprias diferenças. Nos leva a aceitar as nossas próprias incapacidades.

Os alunos não estão uniformizados, prática comum na maioria das escolas do país. Essa prática teve origem no exército, uma das primeiras instituições a adotar um padrão nas vestes dos militares. Em 1850, o uniforme foi instituído pela primeira

vez, com o objetivo inicial de identificação da instituição escolar, a fim de garantir segurança aos alunos. Para Silva (2006), com o uso do uniforme, a escola passou a firmar-se como instituição disciplinar, assim como o exército. Inclusive o modelo de uniforme era semelhante. No protocolo analisado, apenas as gêmeas retratam essa tentativa de homogeneização recorrente no ambiente escolar.

As gêmeas representam a homogeneização das massas, com roupas e movimentos iguais, infantilizados, pois quando não se destaca, tudo o que o circunda é simples e livre de complexidade.

A tentativa de homogeneização, que a escola impõe aos educandos, não se limita ao uso do uniforme. As avaliações são feitas para alunos com níveis de conhecimento pariformes. A forma de aprender do educando deve estar de acordo com a forma de ensinar do professor, pois não há tempo e recursos para explorar o conteúdo programado de forma diversificada. O corpo também deve ser contido, sem excessos de movimentação ou conversação.

Para Gonçalves (2008), as gêmeas representam a aceitação do que lhes é imposto na sala de aula. Deixam as forças centrípetas, das quais fala Bakhtin, centralizar o poder levando os indivíduos à homogeneização. Há, porém, outros sujeitos que optam por uma postura de resistência, utilizam-se das forças centrífugas (riso, ironia, argumentação) como estratégia para entrar em conflito e se posicionarem quanto à centralização do poder.

As forças centrípetas representam uma tentativa de impor a ordem em um mundo heterogêneo e confuso, já as forças centrífugas estão sempre transtornando a ordem, não de forma unificada, pois, de maneira geral são forças confusas e desorganizadas. Aparentemente o mundo é regido pelas forças centrífugas, visto ser uma coleção de elementos heterogêneos e não carecer de explicação. (MORSON, EMERSON, 2015).

As forças centrífugas registram e respondem aos mais diversos acontecimentos da vida diária, principalmente os fatos que não se ajustam bem a definições oficiais e não-oficiais. As nossas respostas aos fatos confusos e inexplicáveis da vida, regidos pelas forças centrífugas, determinam nossas instituições, nossa linguagem e nós mesmos. (MORSON, EMERSON, 2015). Essas forças constituem parte essencial do nosso viver e são, portanto, as forças que movimentam as diferenças. Não se explica a diferença, apenas se convive com ela.

Há em cada sujeito, a tentativa de enquadrar o que a vida lhe apresenta servindo-se das forças centrípetas, com o intuito de equalizar, de buscar unidade, controlar os acontecimentos. No entanto, o homem é um ser inacabado e, por isso, passível de ações e reações incompreensíveis. Essa inacababilidade do ser faz de cada um de nós diferentes, portanto regidos por forças centrífugas. Em vista disso, todos nós somos, indubitavelmente, diferentes!

A gorda do texto teatral, sendo representada pelo sujeito de cabelos curtos no protocolo, direciona para o questionamento se a diferença está intrinsecamente ligada ao estar fora do padrão de beleza imposto socialmente. Até mesmo o cabelo curto nos direciona para o sexo masculino, no entanto, isso também representa um padrão distorcido da imagem de homem e mulher. Nem toda mulher deseja manter os cabelos compridos, assim como nem todo homem tem cabelos curtos. O texto verbal relata que ser aluno é conviver com o diferente e representa quatro modelos de diferença, estando o gordo entre esses modelos.

Uma “pesquisa do Ministério da Saúde alerta que 52,5% dos brasileiros estão acima do peso, embora o índice de obesidade esteja estável.” (KOPKO, 2015). Essa taxa era de 43% há nove anos. Sabe-se que os quilos a mais na balança são fatores de risco e grandes responsáveis por doenças crônicas como a hipertensão, diabetes e as do coração, porém, excluindo a relação obesidade e saúde, voltemos para a questão numérica. Os números nos fazem refletir sobre ser gordo e ser diferente, visto que, uma grande parcela da população faz parte desse grupo. Sendo assim, quem é o diferente? Ser diferente caracteriza estar fora do padrão de beleza imposto? Trata-se da minoria? E aqueles que se encontram abaixo do peso também são considerados diferentes? Essas questões, por si só, produzem sentidos.

O quieto, representado pelo menino com a mão na boca, sinaliza que o ato de ficar quieto é uma escolha. Há o desejo de falar. As palavras são reprimidas, por decisão própria. O silêncio torna-se uma posição. O silêncio é a sua posição.

Assim como a palavra sonora, os gestos, a expressão corporal e o silêncio também respondem e produzem sentidos. O silêncio oportuno responde de forma mais satisfatória que muitos discursos jogados ao léu.

Responder a um enunciado com silêncio nem sempre representa esquecimento ou desinteresse, muitas vezes, é a própria argumentação racional, que também pode ter uma réplica. O problema está em responder o silêncio com



silêncio. Mesmo que sejam posições concretas, as relações vão se extinguindo, ao ponto do diálogo morrer, ainda que por um instante.

A última pessoa retratada, uma mulher, parece mais velha que os outros alunos. Sendo a adiantada no texto teatral, tem-se a impressão de uma pessoa a frente dos seus colegas, não apenas no aproveitamento escolar, mas no todo. Demonstra-se adultizada nas suas características como roupa, sapatos, lábios e olhos realçados pelo uso de maquiagem. Há um contraste muito grande com a figura das gêmeas com roupas e sapatos infantis, com olhos e lábios suaves.

A adiantada do protocolo não retrata a figura da adiantada do trecho do texto teatral utilizado como elemento instigador. Naquele, a adiantada apresenta-se diferente da imagem de aluno construída pela docência, uma imagem de bondade, recato e obediência. Neste, a personagem é adiantada no quesito intelectual, tem professora particular e gosta de mostrar-se superior aos outros por estar adiantada no conhecimento dos conteúdos.

A infância e a educação são idealizadas pelo imaginário social. O estranhamento que temos percebido na escola, trata-se do choque ao ver condutas comuns entre os adultos, porém, vindas de crianças e adolescentes. Essas condutas, diferentes das estereotipadas, quebram a nossa visão natural da vida. (ARROYO, 2014).

As crianças clamam por imagens reais. “Em vez de endireitar plantinhas maleáveis e bondosas, inclinações naturais infantis, somos chamados a domesticar duras condutas próprias de adultos.” (ARROYO, 2014, p. 38). Não fomos preparados para conviver com imagens quebradas e nem dispomos de condições diante da precária condição da educação. No entanto, em vez de condenação dos alunos, precisamos denunciar a ordem social, econômica e política, responsáveis por tudo isso.

Apesar de ser uma imagem quebrada, é a imagem atual e com ela devemos conviver. É um desafio para a docência, porém, os alunos precisam ser ouvidos, querem ter sua própria voz. Precisamos ouvi-los, mesmo que as imagens atuais sejam tensas e muito diferentes das que construímos. Precisamos reconhecer que aquelas imagens se perderam, ou nunca existiram, e deixar que as crianças e adolescentes falem. O importante neste momento de estranhamento são as relações (dialógicas).

O professor não está presente na cena nos levando questionar se a diversidade torna-se mais visível sem a figura daquele que escolariza, que unifica, que faz uma avaliação pariforme, como se todos fossem iguais.

Se o professor não está presente, os alunos passam a ser os protagonistas da sua história. Podem ser eles mesmos, sem fixar-se em imagens distorcidas. Podem conviver e relacionar-se socialmente, com seus próprios gestos e rituais. Sendo assim, na ausência do professor, os sujeitos experimentam a diversidade com mais liberdade de tempo, expressão e dizeres.

A figura do professor é importante no processo de organização dos conceitos aprendidos com a diversidade, no entanto, é necessário certa flexibilização do tempo, expressão e dizeres, sendo mais difícil na sala de aula, ambiente cronometrado e padronizador, onde as reações não esperadas são tidas como indisciplina. Porém, mesmo na aparente impossibilidade, alguns comportamentos vão se consolidando, pois condenar os alunos sem mais é visto como antipedagógico e antiprofissional. (ARROYO, 2014). Portanto, estamos em um tempo oportuno de aprender a diversidade com mais flexibilidade, visto a docência estar buscando novos meios de ensinar e aprender de forma pedagógica e profissional

Percebemos que o texto funciona como um deflagrador e remete a uma experiência mais profunda de sentido. O trecho “Aula de português” trata de embates em uma sala de aula, sendo assim, o sentido aflorado foi a diversidade. Quanto mais um ambiente for diversificado, mais os pensamentos serão divergentes. Na divergência cria-se a possibilidade de diálogo, caso contrário, seria monólogo.

Essa possibilidade de diálogo rememora que, nas ciências humanas, estudamos o homem e, para Bakhtin (2011d), o homem cria texto e torna-se um texto. Enuncia o tempo todo. Esse corpo-texto pode ser compreendido unicamente pelas relações dialógicas, que são muito mais que o simples ato de dialogar. Quando dois discursos entram em uma relação semântica, tal relação passa a ser dialógica. E são várias as possibilidades de dialogismo - Eu com o outro, dois enunciados de épocas distantes, eu comigo mesmo e outras.

Corroborando com a noção de corpo-texto, “o corpo é um signo social que possui significados e se manifesta de acordo com as ideologias sociais.” (MELLO, 2016, p.59). Assim, as ideologias que revestem a linguagem e os corpos dos alunos

estão relacionadas com a sua própria concepção de sociedade. O corpo diz aquilo que o sujeito aprendeu e desenvolveu em seu tempo-espço vivido.

O corpo exterioriza as ações pensadas e enuncia de várias maneiras. Esse corpo-texto, ainda que biológico, reflete o interior da consciência. É por meio do corpo-texto que as relações dialógicas acontecem e os sujeitos se comunicam.

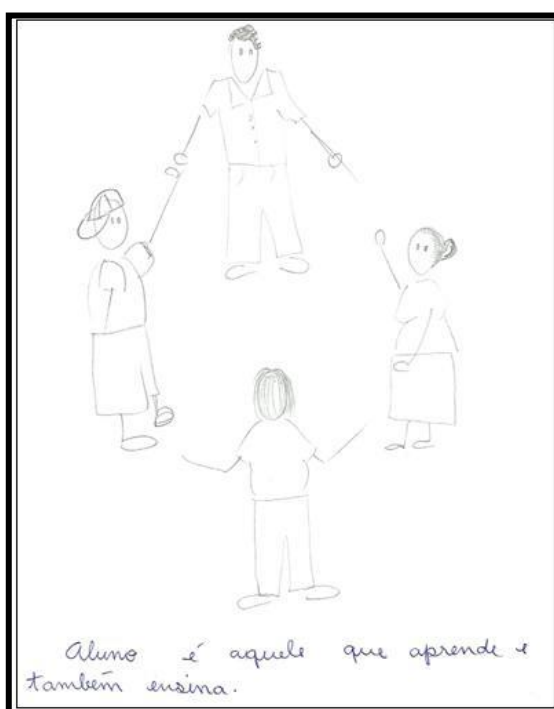
Essa possibilidade de travar relações dialógicas, tendo o corpo como texto, avulta nosso olhar para os discentes e suas características, bem como suas posições, palavras, gestos. Dá ao docente a oportunidade de exceder em visão, sentido discutido no próximo protocolo.

#### 4.3 PROTOCOLO “EMPATIA”

O protocolo “Empatia” apresenta a sala de aula com um círculo de pessoas com mãos dadas, seguido pela oração “Aluno é aquele que aprende e também ensina.” Os traços são fracos dando a sensação de leveza, porém não tão fracos que demonstrem insegurança.

O círculo retratado neste protocolo nos remete ao significado da palavra: uma forma plana, contínua, mas também pode caracterizar um grupo de pessoas reunidas pelo prazer do convívio ou para estudo. (OLIVEIRA, 2011). Para além da significação, ao formar um círculo, as pessoas já resgatam em suas memórias sentidos de convívio, trocas e interação.

Figura 5 – PROTOCOLO “EMPATIA” (Autor Buarque)



FONTE: Acervo pessoal da pesquisadora

#### **4.3.1 AUTOR-DOCENTE: BUARQUE**

O autor do protocolo “Empatia”, cujo codinome é Buarque, é uma professora que atua há 26 anos na Educação. Iniciou sua formação aos 6 anos na zona rural do Rio de Janeiro ao ser alfabetizada pela avó, juntamente com outros 14 irmãos e dezenas de outras crianças. Por circunstâncias diversas, iniciou sua formação na EJA apenas aos 27 anos. Dos 6 aos 27 anos foi uma leitora assídua, buscando sempre diversificar os temas estudados.

Iniciou o Curso de Letras em uma universidade pública, porém, por problemas relacionados ao gênero e classe social, teve que trancá-lo e só pode retornar aos estudos alguns anos depois em uma universidade privada. Possui especialização na área. Hoje, com 61 anos, é professora concursada e atua no Sistema Penitenciário com a Fase 1 da EJA, ou seja, anos iniciais do Fundamental I.

Suas leituras a tornaram cônica do inacabamento do ser e como sujeito em construção, participa de um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Em vista disso, as leituras foram sistematizadas em prol do tema de estudo.

A autora tem uma história de vida peculiar. É uma pessoa que tem empatia simpática. Atende homens e mulheres do Sistema Penitenciário, ajudando-os na alfabetização e seus interesses, além da autoria, estão na relação da afetividade e cognição, metodologias e a complexidade do ser humano.

#### **4.3.2 SENTIDOS EM ANÁLISE**

A sala de aula é um espaço onde, presume-se, que cada participante do grupo mantém os mesmos objetivos: a busca e troca de conhecimento. Para o autor-docente o ato de aprender e ensinar torna-se realizável em conjunto. Esse partilhar conhecimentos está expresso nas mãos dadas e deve ser em comum acordo, visto não haver embates retratados no discurso.

Ao representar os sentidos de alunos em um círculo de pessoas, o autor-docente explorou sentidos de partilha e diálogo, sendo assim, não é obrigatório definir quem é o professor. Ora pode ser um, ora pode ser outro. Essa escolha é reforçada pelo texto verbal que define aluno e professor como aquele que ensina e

aprende. Além disso, pelo horizonte social do autor-docente, atuando com EJA, a imagem de pessoas mais velhas, não são, necessariamente, a representação de um professor, pois, nessa modalidade de ensino, alunos jovens e adultos dividem a mesma sala de aula.

O texto verbal parafraseia Cora Coralina, que diz “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” e Paulo Freire “Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender”. Retrata as trocas que professor e aluno obtêm durante as relações dialógicas em sala de aula. O outro possibilita o nosso acabamento provisório, altera nossos enunciados e modifica nosso aprendizado.

Ao representar uma sala de aula com alunos em pé e dispostos em círculo, o autor-docente representou uma sala dinâmica e não convencional. O enfileiramento dificulta a espontaneidade e a possibilidade de expor as idéias. Já o círculo promove interação e partilha de opiniões.

O texto visual deste protocolo é composto por quatro pessoas heterogêneas. A primeira pessoa representa um garoto, pelo boné virado para o lado, camiseta e bermuda larga abaixo do joelho. Ao lado um rapaz ou homem de camiseta e calça. Por estar virado de costas não é possível definir suas características. Em seguida temos uma senhora de coque no cabelo, o que a define como mais velha. Camiseta e saia abaixo do joelho. Seu corpo não exhibe as curvas definidas como padrão pela sociedade. Acima está a figura de um homem. Suas características estão bem definidas. Veste camisa e calça social, pois é visível o detalhe das pregas.

A visão do analista de um protocolo, assim como a própria visão sobre si, é limitada. É preciso que alguém fora de mim veja o que eu não posso, pois sou condicionado por minha exterioridade. Eu posso ver a representação do protocolo pelo lado de fora e, na tentativa de transportar-me dentro dele, busco novos olhares. Então, buscando a visão que se teria no círculo, imagino-me como professor. Assim, em uma primeira análise, a figura acima, centralizada, com roupa social, representa o professor.

Nessa versão, podemos explorar a noção bakhtiniana de excedente de visão, que pode ser encontrada na relação autor e personagem da obra de arte e, sob outras interpretações, no nosso cotidiano. Transferindo esse conhecimento para a sala de aula, temos o excedente de visão que o professor possui na relação pedagógica. O professor vê o que o aluno não pode ver. Pelos anos que já passou nas carteiras escolares e, agora do outro lado, tem uma visão que excede a do

aluno. Mesmo vendo-o de costas ou somente a parte posterior da cabeça, é possível ver o “céu azul” (BAKHTIN, 2011a, p.24) além dele, ou seja, o plano de fundo da situação que o engendra. É possível ver a sua aparência e o todo à sua volta.

O excedente de visão do professor torna possível colocar-se no lugar do aluno. Não na tentativa de fundir a visão, o pensamento, mas penetrá-la de modo a compreender melhor a situação do outro. O objetivo, tanto do círculo representado, como da compreensão do outro, é sempre dialógico. O completar-se pelo acabamento do outro, através da minha exterioridade, possibilita o diálogo. Dessa forma:

A compreensão criadora não renuncia a si mesma, ao seu lugar no tempo, à sua própria cultura; e de nada se esquece. Para compreender, é imensamente importante que a pessoa que compreende esteja localizada *fora* do objeto de sua compreensão criadora - no tempo, no espaço, na cultura. Pois não se pode sequer ver realmente o seu próprio exterior e compreendê-lo como um todo, e nenhum espelho ou fotografia pode ajudar; nosso exterior real só pode ser visto e compreendido pelos outros porque estão localizados fora de nós no espaço e porque são outros. (BAKHTIN, 1979, p. 7 apud MORSON; EMERSON, 2008).

A busca pela compreensão do outro não pode ser entendida como simples empatia emocional ou perda da nossa própria posição, ou ainda tradução da língua do outro para a nossa. (BAKHTIN, 2011h, p. 377). Ao fundir duas opiniões, através das relações dialógicas, ambas são enriquecidas, se estiverem abertas à alteridade. Podemos usar a empatia ao estar aberto, respondendo ao sofrimento dele. É uma forma de ver o mundo pelos seus olhos, no entanto, não se muda a opinião, mas obtemos ambas as perspectivas e alcançamos uma compreensão maior da situação.

O outro excede em visão sobre nós. Através dele nascemos, recebemos nome, fomos educados e vivemos em constante troca. Até nossas palavras são de outros e em outros ressurgirão, sob nova perspectiva. Dentro da esfera escolar, o outro também recebe nossa imagem exterior e a retorna para nós sob novo ângulo. Urge que o excedente da visão do outro complete o meu horizonte, sem perder a originalidade. Ao entrar em empatia comigo, verá axiologicamente o meu mundo, colocar-se-á no meu lugar e depois retornará para completar o seu próprio horizonte.

Geraldi (2013) discute sobre os dois excedentes de visão que tem o professor: sobre a continuidade do processo educativo e sobre os conhecimentos prévios que tem o aluno. Essa visão ampliada não permite um acabamento, pois o

professor depende do aluno, do seu aceite para o aprendizado, da sua disponibilidade, do seu compromisso.

As relações pedagógicas não têm a figura do professor como autoridade absoluta, pois esse precisa do aluno para seu acabamento provisório e o aluno precisa do excedente de visão do professor. Ambos são incompletos. Ambos estão à mercê das relações dialógicas para completar aquilo que lhe é inacessível.

Em outra versão de análise, temos a senhora de coque como docente, também por representar uma figura mais velha e estar em sintonia com o texto verbal. Ela é o estereótipo da professora nas ilustrações infantis, portanto, seria um revozeamento da literatura infantil.

As ilustrações da literatura infantil apresentam alguns estereótipos que são internalizados pelos alunos: “A fada, a princesa, a mocinha são sempre protótipos da raça ariana: cabelos longos e loiros, olhos azuis, corpo esbelto, altura média, roupa imaculada (...). O mocinho, o príncipe, é alto, corpulento, forte, elegante.” (ABRAMOVICH, 1994, p. 36-37, 39-40). Há ainda o negro sempre serviçal, a professora de coque e corpo avantajado. Essas falsas características acabam por firmar-se no imaginário social das crianças e deturpam as imagens reais. É necessário desfazer essas imagens e mostrar que o valor do sujeito não deve ser a aparência, mas a essência.

A escola é o ambiente propício para trabalhar as diferenças, é um espaço de problematização. Quando as imposições sociais e estereótipos são questionados, o sujeito é levado à reflexão. Novos sentidos são produzidos a partir do diálogo. É importante a atuação do professor para que o aluno tenha uma formação crítica e reflexiva sobre aquilo que lê. A leitura deve ser completa e não superficial.

Uma característica marcante sobre as pessoas está no fato delas não terem boca, nem pescoço. Campos (2011), enfatiza o desenho da boca como elemento representativo das relações sociais (dar e receber afeições) e o pescoço como elemento de ligação entre as forças afetivas e os impulsos controladores do corpo. Portanto, entendemos que para ensinar e aprender é preciso de afeição, ou seja, empatia. Ninguém pode falar mais ou menos. Todos devem fazer parte e as partes formam o todo. Nessa versão, o sujeito é visto como social e as relações são importantes.

Sendo a afeição importante no processo de aprendizagem, é mister que professores e alunos sejam empaticamente abertos. Não se trata de empatia

apenas, é um vivenciamento completo em relação ao outro, é uma empatia simpática. Para Bakhtin (2011a), a simpatia é a condição da empatia. A pessoa precisa se tornar simpática aos nossos olhos para que aconteça o vivenciamento empático. É uma simpatia inerente ao amor que nos modifica. Até mesmo o interior do outro nos é dado e interpretado de forma emocional. Se alguém nos é antipático, não penetramos em seu interior, mas dele nos afastamos.

Ao penetrar no interior do aluno com empatia simpática, o professor se depara com um impasse, pois cultiva as imagens de aluno que melhor correspondem com sua própria imagem de professor (ARROYO, 2014) e, sejam bons ou maus aos seus olhos, há um confronto com sua própria imagem. É uma situação delicada, mas ignorá-la é ainda pior. Um olhar simpático e preciso aproximará professor e aluno. Mudará as representações, quebrará algumas imagens e resistirá a imagens estereotipadas. Será um olhar reeducado que permitirá a construção de um outro profissional da educação, um profissional mais atento às necessidades dos aprendentes.

O olhar atento às necessidades dos aprendentes facilita a construção da própria imagem, pois, segundo Bakhtin (2011a, p. 79):

Há acontecimentos que, em essência, não podem desenvolver-se no plano de uma só e única consciência mas pressupõe *duas* consciências imiscíveis, acontecimentos que têm como componente essa relação de *uma* consciência com *outra* consciência precisamente como outra – e assim são todos os acontecimentos criativamente produtivos, que veiculam o novo, são únicos e irreversíveis.

É importante que os dois, professor e aluno, em simpatia mútua, promovam um enriquecimento substancial do acontecimento, pois o simples vivenciamento empático, sob nova forma, em uma nova categoria axiológica, em um lugar único fora dele, possibilitará uma nova perspectiva e, assim, um acabamento provisório. A eficácia do olhar reeducado do professor aos seus alunos está na sua distância, particularidade e privilégio do seu lugar fora deles.

“A simpatia pode efetivamente ser uma das condições da empatia, mas não única nem obrigatória” (BAKHTIN, 2011a, p. 75), sendo assim, professor e aluno que não compartilham uma simpatia emocional, ainda podem aprender a conviver de forma respeitosa. O compromisso com o processo educativo, ou seja, a empatia simpática pelo ensino e aprendizagem dará um novo formato aos acontecimentos e contribuirá para que as relações não-simpáticas da esfera escolar sejam vencidas.



#### 4.4 PROTOCOLO “ÉTICA”

O último protocolo verbo-visual deste trabalho, o protocolo “Ética”, aponta para um sentido estritamente relevante na educação; trata-se da responsabilidade e responsividade dos sujeitos da esfera escolar – professores e alunos.

FIGURA 6 – PROTOCOLO “ÉTICA” (Autor Aristófanes)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

##### 4.4.1 AUTOR-DOCENTE: ARISTÓFANES

O autor do protocolo “Ética”, cujo codinome é Aristófanes, é uma professora que atua há mais de 27 anos com o ensino de língua inglesa, porém formou-se apenas em 2006. É formada em Licenciatura em Letras e atua na Prefeitura de Curitiba e na Prefeitura de Araucária como docente de língua inglesa.

Iniciou o curso de inglês aos treze anos e aos dezesseis já dava aulas particulares. A partir daquela época não parou mais de lecionar. Porém, por suas características de hiperatividade e autodidatismo iniciou o curso de Pedagogia, Artes Visuais e Letras, mas não concluiu nenhum. Já possuía muito conhecimento prático e de seus estudos particulares que tinha dificuldades em ficar sentada nas fileiras da sala de aula e da academia. Conseguiu concluir o curso de Letras e ingressou em um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

A autora é dinâmica e criativa. Busca métodos não convencionais para o ensino de língua estrangeira, com intenção de tornar o aprendizado prazeroso. Seus temas de estudo estão centrados na metodologia de ensino da língua inglesa.

#### 4.4.2 SENTIDOS EM ANÁLISE

A figura retrata uma sala de aula. As carteiras estão dispostas lado a lado. O professor está à frente. A frase que acompanha, escrita no quadro, como parte intrinsecamente ligada ao texto não-verbal, diz que A vida entra escola adentro...E continua! Sendo assim, o texto verbal nos faz supor que a vida, ou seja, o conhecimento prévio do aluno adentra a escola. Cada sujeito deve ser visto com suas especificidades, pois cada um leva para o meio que está, parte do que é, para completar com parte do que o outro é. Pela linguagem ser subjetiva, ela pode receber conotações peculiares. O complemento da frase "... E continua!" nos faz perceber que, embora a escola seja o ambiente que mais influencia a vida do indivíduo, ela não é o único. A vida continua depois dos anos escolares e muitas influências ainda virão. Muitas relações ainda serão travadas. Não podemos, portanto, descartar o conhecimento já adquirido, mesmo oriundo do senso comum.

Outra materialidade faz pensar no uso da reticência quando relacionada à vida. Trata-se do poema de Stella Vives:

Reticências  
Reticências são pequenos pontos,  
seguimentos de pontos...  
não são lacunas,  
não são abandonos...  
São esperança, quiçá sofrimento?  
Serão suspiros de uma alma em tormento?

Afinal, o que são reticências?  
Prá quem escreve, significam algo,  
Prá quem lê, fica na imaginação...  
Lirismo, paixão?  
Técnica, polêmica, piração?

Sigo minha vida com reticências...  
que serão preenchidas pelo tempo,  
por palavras que virão,  
por felicidades que chegarão,  
pelas alegrias de uma paixão...

Reticências...  
Será que fazem falta nas ciências?

O poema retrata exatamente o sentido das reticências no protocolo. “Pra quem escreve, significam algo, pra quem lê, fica na imaginação”. As reticências, seguidas pela conjunção “E”, que indica continuidade, sugerem um espaço entre a vida que adentra a escola e que segue após ela. É uma pontuação que tem, em sua subjetividade, o poder de pausar para uma reflexão sobre o que a vida é dentro da esfera escolar e, após esse momento, dar continuidade ao que a vida pode apresentar após ela.

Há, no entanto, um apagador logo abaixo de uma frase tão significativa. Um objeto sugestivo de apagamento, de finalização. Tem-se a ideia de que a vida pode seguir, porém é possível apagar a reflexão das reticências, a continuidade da conjunção. A vida é como um sopro, cabe a cada um valorizá-la o suficiente pra que continue. Por outro viés, mesmo que algumas situações sejam apagadas, existe uma possibilidade de recomeço. Espera-se sempre pelo melhor!

Os alunos lado a lado refletem uma sala mais aberta à confabulação dos pares, no entanto não tem ninguém conversando. Uma aluna de mão levantada indica que é um ambiente com regras preestabelecidas, mas os alunos podem dar suas opiniões. Todos estão olhando para o sujeito à frente, figura que nos remete ao professor.

O professor é um sujeito receptivo, pois sorri, porém, formal em suas características, de terno, óculos, cabelo arrumado. Seus materiais estão organizados em sua mesa – canetas e livro aberto. Ele escreve e ouve uma aluna. Mostra-se, assim, um sujeito ágil e dinâmico. Ele olha para a aluna, demonstrando interesse. Ela levanta a mão, tomando a iniciativa no falar, ou seja, está exercendo o poder do ato dialógico.

O conhecimento está sendo transmitido de forma passiva, visto que todos os alunos estão sentados de frente para o professor. Porém há a mão levantada, demonstrando ativismo. Não há grandes contrastes nas roupas, apenas a camiseta da menina de mãos levantadas que não possui mangas, levando-nos a imaginar o uso do uniforme, porém não é possível afirmar pela posição dos alunos.

A sala de aula traz uma representação de carteiras organizadas lado a lado, com inclinação para a mesa do professor. Em aparência, assemelha-se a algumas salas da universidade que o autor-docente cursa o programa de pós-graduação. A semelhança com a esfera acadêmica nos direciona para os cursos universitários, que não são acessíveis a todos. Essa visão é confirmada pelas carteiras vazias, o

que não é comum em escolas públicas de níveis fundamental e médio. O texto não verbal sinaliza para uma fusão da esfera acadêmica com a Educação Básica.

A universidade é um espaço de socialização e aprendizado, porém está relacionada com segregação racial, monetária, religiosa e até mesmo espacial. Não são todos que conseguem adentrar o meio acadêmico, visto às poucas vagas existentes e o grande número de inscritos nos vestibulares. Ainda assim, grande parte das pessoas que iniciam cursos superiores, não consegue se formar devido a falta de pré-requisitos e, como consequência, reprovações, dificuldades em manter o curso com o trabalho, desinteresse ao longo do período e outros fatores. Quanto mais oportunidades de ocupação das carteiras vazias, mais ativismo tomará o lugar da passividade.

No texto visual, há a representação das gêmeas do texto teatral, porém, com atitudes diferentes. Uma delas assiste a aula de forma passiva, a outra, com a mão levantada, põe a vista, a sua singularidade. “Cada pessoa ocupa um lugar singular e irrepetível, cada existir é único.” (BAKHTIN, 2010, p.97). Sendo assim, embora as forças centrípetas tentem equalizar os sujeitos, ordenar as situações, homogeneizar, é possível, com o seu ativismo, pensar teoricamente a existência e, localizar a sua própria singularidade.

O aluno, sentado nas carteiras da escola, ou o acadêmico nas universidades, é único no existir. Só o fato de, em um dado momento, o professor fazer algo por ele, algo que complete a sua existência, já é o reconhecimento da unicidade. É possível que haja imposições sociais de padronização, mas o nosso “ato na sua integridade é mais que racional – é *responsável*.” (BAKHTIN, 2010, p.81).

O autor-docente enuncia sua responsabilidade na vida pessoal de cada aluno, que adentra a escola, pois menciona a vida que entra escola adentro. Ele compreende, ainda que sutilmente, que as relações estabelecidas na sala de aula serão perpétuas. Que os diálogos travados ali não serão esquecidos. Compreende que os enunciados farão parte da vida que segue, ainda que inconsciente, no repertório do aluno, de seus pais, vizinhos e tantos outros com quem eles se relacionam dialogicamente. A cadeia não para. Talvez, no futuro, ao ver seus alunos comemorando a vitória do vestibular ou da formatura, ainda sinta que faz parte da vida deles, através das palavras que ressurgem sob novos formatos em suas próprias vidas, que realmente continuou.

Ao representar o professor à frente de seus alunos, o autor-docente registra aquilo que a sociedade espera de um educador, através do imaginário social - a responsabilidade e responsividade diante do ato de ensinar. Responsabilidade pelos atos do passado. Responsabilidade pelo futuro, consequências dos atos antigos. Em Bakhtin (2010, p.117):

A vida pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. Só se pode compreender a vida como evento, e não como ser-dado. Separada da responsabilidade, a vida não pode ter uma filosofia: ela seria, por princípio, fortuita e privada de fundamentos.

Professor e aluno agem o tempo todo, e os atos de cada um devem ser responsáveis diante dos outros (passado e futuro) e diante do Ser-evento que estão produzindo (a humanidade). (GERALDI, 2013). É o não álibi da existência, não sendo permitido dizer que ali não estão, presos por um tempo-espço escolar.

A falta de álibi do professor impera que, em tudo, cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – seja um ato responsável e, somente sob essa condição, que realmente viva. É o mundo da realidade que não se pode lutar e não da possibilidade imprevista. (BAKHTIN, 2010).

A noção da necessidade de responsabilidade do professor está intrinsecamente ligada com o que acredita que os alunos que estão diante dele têm direito. Nas palavras de Freire (1999, p. 18), percebemos a necessidade da ética em todo ato responsável:

Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.

O professor deve tornar-se “inteiramente responsável” (BAKHTIN, 2011c. p. XXXIV). Não há álibi para a falta de ética em sua posição. Sua responsividade deve levá-lo a responder ao que a vida lhe apresenta, assim como dar o direito de resposta a outrem. O professor ensina de forma positiva ou de forma negativa. No entanto, ele está eticamente fadado a responder por isso.

Destarte, não apenas à posição de professor é atribuída responsabilidade. Cabe a cada um definir o que lhe compete. Ao professor, a responsabilidade de ensinar e aprender com o aluno. Ao aluno, a responsabilidade de aprender e ensinar o professor.

Os papéis que professor e aluno exercem na esfera educacional dependem fundamentalmente deles. Ao professor compete manter relações dialógicas com o

aluno, para que haja trocas e aprendizado. Ao aluno, aproveitar essas trocas e aprender. Sendo assim, é através da interação verbal que os sujeitos aprendem, tendo como ponte a palavra lançada.

## 5. VISLUMBRES DA AURORA: UM ACABAMENTO POSSÍVEL?

A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir. (BAKHTIN, 2010, p. 142).

Este trabalho, realizado na perspectiva dialógica do discurso, não pretende atingir uma conclusibilidade fechada, portanto, as considerações finais que seguem, representam um diálogo que não chegou ao fim, podendo ainda retornar no grande tempo. Buscou-se compreender os sentidos de aluno através da análise dos discursos de quatro professores da Rede Pública de Curitiba, tendo como elemento instigador o texto teatral *A aurora da minha vida*, de Naum Alves de Souza. A análise dos protocolos não apresenta sentidos acabados, porém, reflexões que, apesar de inconclusas, possuem um acabamento provisório. Dessa forma, o acabamento, a seguir, parte diretamente do horizonte único e singular da pesquisadora que, entrelaçados com outros horizontes, não se fundiram, porém, foram mutuamente enriquecidos através da palavra alheia.

A palavra é o cerne deste trabalho, pois é o material privilegiado da comunicação humana. Através dela temos verdades e mentiras, significados e sentidos, poemas e romances. A palavra é um signo, portanto ideológica, sem ela não há linguagem e não há relações dialógicas. (BAKHTIN, 2011b, p. 323).

A palavra do outro é rica, pois é ela que nos dá o acabamento. Só o outro pode ver o meu exterior e todo o contexto. Ele fala de um lugar privilegiado. Mesmo que eu venha a me ver, como no espelho, a minha visão de mim mesmo ainda é um discurso interior e, portanto, limitado.

O conjunto de palavras do locutor de um enunciado é determinado pelas relações sociais e sua criação ideológica, ou seja, o seu repertório, definido pelo seu horizonte social. O enunciado tem um interlocutor definido e a ele se reporta, escolhendo os signos apropriados para aquela situação e mantém-se à espera da resposta. Essa resposta é processada mentalmente durante o próprio enunciado e devolvida em forma de réplica. E na alternância de sujeitos, entre perguntas e respostas, compreensão e interpretação, acontecem as relações dialógicas. (BAKHTIN, 2015).

Sendo assim, é na interação verbal entre os indivíduos, na troca de papéis durante um diálogo que falante e ouvinte estabelecem a comunicação.

Os quatro autores-docentes, participantes desta pesquisa, utilizaram um texto teatral que retrata as relações conflituosas estabelecidas na sala de aula, como deflagrador de sentidos sobre ser aluno. O gênero discursivo utilizado, o texto teatral, é concebido como texto narrativo, visto que apresenta a mesma sequência linear do romance, tendo, portanto, características de romancização.

O texto teatral, como gênero romancizado, pode ser lido como um texto não-teatral (UBERSFELD, 2010). Portanto, nesta pesquisa, utilizamos a teoria do romance de Bakhtin (2015) como orientação a uma reflexão sobre o texto *A aurora da minha vida*, de Naum Alves de Souza.

O romance é um heterodiscurso social e artisticamente organizado. É uma combinação de linguagens e estilos. O autor não se limita à linguagem do narrador, servindo-se de diversos dialetos, gêneros e tendências. A linguagem é estratificada no romance e os enunciados são pontos de aplicação das forças centrípetas (organizadoras) e centrífugas (desestabilizadoras).

Assim como na vida, o objeto fundamental do romance é o falante e sua palavra e, por assim dizer, a linguagem do romance é também um ponto de vista peculiar sobre o mundo. (BAKHTIN, 2015). Consideremos, então, alguns sentidos das palavras docentes materializadas e representadas nos protocolos verbo-visuais, aqui analisados.

Dos quatro protocolos verbo-visuais analisados, dois apresentam a disposição comumente utilizada em imagens de escola, inclusive encontradas em sites de busca. Outros dois protocolos representam os alunos lado a lado ou em círculo de mãos dadas. Percebe-se que os sentidos partilhados com a sociedade sobre o ambiente escolar, sobre a sala de aula, aparecem efetivamente quando retratamos esse ambiente, ainda que, com representações tradicionais.

No primeiro modelo, as carteiras estão enfileiradas e o professor à frente da turma como responsável pela transmissão do conhecimento. Metade dos protocolos analisados retrata essa afirmação. Porém, na outra parte, há um professor inserido no grupo como parte do processo ensino-aprendizagem, ou está ausente. Uma ausência que preocupa, pois, a centralidade no aluno não extingue a importância do professor.

O espaço da sala de aula possibilita ou dificulta as relações dialógicas. A posição das carteiras, em alinhamento ou flexíveis, ressaltam a rigidez do



aprendizado de forma passiva ou a possibilidade de trocas e cooperação como construção de um aprendizado efetivo.

Também analisamos os tipos de alunos, ora homogeneizados, ora heterogêneos. Há um consenso parcial na uniformização discente, pois houve representação da preocupação com as diferenças e conhecimentos prévios dos alunos. O ensino já não está calcado apenas nos conteúdos, mas também nos aprendentes. A importância de conviver com as diferenças é retratada, dando ênfase no aprendizado através da alteridade.

Em todos os protocolos há ausência do material dos alunos, sinalizando que o conhecimento é repassado como materialidade através do professor ou, em sua ausência, pela partilha e diálogo com o outro, como representado nos protocolos “Diversidade” e “Empatia”.

Há um equívoco de associar o erro ao fracasso do aluno e não como um dado importante para retomada de ações. Interpretar as possíveis causas do erro é útil para uma reflexão sobre o modo de ensino e possíveis mudanças, além de evitar muitos constrangimentos e exposição do aluno.

A sala de aula, lugar de valorização dos erros e tentativa de homogeneização, é demarcada como um espaço prisional que agride a liberdade. Porém, como chave para a liberdade, está o conhecimento. As relações dialógicas são importantes no aprendizado, pois, ao aprender com o outro, novas escolhas e oportunidades são possíveis. É a libertação através do conhecimento interacional, ou seja, nos libertamos através do diálogo.

Nesse contexto, deve haver um equilíbrio entre autoridade e liberdade no ambiente escolar, pois autoritarismo e licenciosidade são características de um ensino fechado e monológico. Ao manter um discurso internamente persuasivo, o professor propõe a dialogicidade. O discurso autoritário não se funde com outros discursos, sendo, portanto, agressivo e distante.

Os corpos escolarizados e reprimidos em seus movimentos são representados em dois protocolos, ainda que de formas distintas. O levantar das mãos, embora presuma uma característica de ativismo, também reitera que os movimentos são pré-estabelecidos, ou seja, controlados.

Como escape da escolarização dos corpos, o riso, aparece no ambiente escolar. Um sorriso é visível nos sujeitos de quase todos os protocolos, levando-nos a pensar que o ambiente insosso e sem graça desestimula a vontade de aprender.

Daí a importância do riso como estímulo, ora desestabilizador, ora aglutinador - embora não sejam apenas essas as potencialidades da junção do exterior e interior em um movimento corpóreo.

Nessa visão de físico e espírito, temos um corpo exterior e interior que funde a natureza e a cultura. Sendo, portanto, o riso um elemento desse todo (interior e exterior) e que desperta a reação do outro, para sua completude. Assim, ao despertar a reação do outro, esse mesmo corpo que ri, enuncia, cria texto e torna-se texto. Portanto, esse corpo-texto só pode ser compreendido nas relações dialógicas.

A partir da teoria dialógica é possível afirmar que o professor pode exceder em visão em duas instâncias – sobre a continuidade do processo educativo e sobre os conhecimentos prévios que tem o aluno. Esse excedente de visão não suprime o professor de sua responsabilidade/responsividade, mas a torna ainda mais definitiva. Eticamente o professor tem o direito de resposta e o direito de responder a outrem. O ver além da situação do aprendente, por ter passado pelas cadeiras escolares, traz um conhecimento excedente ao que o aluno possui e, calar-se diante disso, é não exercitar a verdadeira responsabilidade docente.

O uso do uniforme, retratado em dois protocolos, rememora o seu histórico, relacionado ao militarismo. Ainda hoje, semelhanças são sentidas, não somente na padronização das roupas, mas no efeito psicológico, no pronto atendimento a ordens e comandos, nas filas e nas exaustivas chamadas.

A busca pela homogeneização da escola não está apenas no uso do uniforme, mas nas avaliações, nas formas de ensinar, nos movimentos dos corpos. Porém, há nuances de resistência como as gêmeas com atitudes diferentes, representadas no protocolo “Ética”. Uma das gêmeas tem atitude passiva, que deixa as forças centrípetas agirem, na tentativa de impor a ordem em um mundo heterogêneo, e a outra tem atitude ativa, ao levantar a mão e expressar sua opinião, deixa as forças centrífugas desestabilizadoras agirem como forma de resistência.

Ainda há sentidos de diferenças que enquadram o obeso, mesmo sendo característica de grande parcela da população. É visível que os diferentes são todos aqueles que fogem dos padrões impostos pela sociedade. Não se trata apenas de deficiências ou imagens quebradas, mas ainda do mesmo discurso anterior, a tentativa de homogeneização das massas.

A infância e a educação são idealizadas pelo imaginário social. O estranhamento que temos percebido na escola, trata-se do choque ao ver condutas

comuns entre os adultos, porém, vindas de crianças e adolescentes. Essas condutas, diferentes das estereotipadas, quebram a nossa visão natural da vida. (ARROYO, 2014). Assim, como nas ilustrações da literatura infantil, as imagens estereotipadas acompanham a infância e conduzem os imaginários. Quando nos deparamos com imagens quebradas como alunos adultizados, com reações que não lhe são próprias ou comuns, entramos em choque. É o corpo-texto que interage e enuncia, porém são enunciados preocupantes. Somente o diálogo pode recuperar as imagens reais ou transformá-las de acordo com a nova realidade.

O diálogo também pode acontecer no silêncio. Nem todas as respostas são audíveis. O silêncio como resposta também representa um posicionamento. As relações dialógicas também acontecem quando as vozes param de falar. Os elementos externos como o olhar, a postura, os sorrisos ou a falta deles também expressam opiniões.

A evasão escolar, seja na universidade ou na Educação Básica, é um assunto de extrema importância. Todos têm direito ao conhecimento. As causas precisam ser levantadas e ações preventivas tomadas como forma de reduzir o número de pessoas fora da escola.

Os protocolos que suprimem o professor, ou ele não é representado de forma tradicional, são o que mais representam partilha e diálogo. É preocupante visualizar as salas tradicionais, com o professor à frente da turma, com enfileiramentos e sentidos de homogeneização. A esfera escolar é um espaço rico que precisa de trocas, debates, diálogos para se firmar como lugar de aprendizado efetivo.

As afeições entre os sujeitos escolares foram abordadas nos protocolos. A simpatia é a condição da empatia. A pessoa precisa se tornar simpática aos nossos olhos para que aconteça o vivenciamento empático. É uma simpatia inerente ao amor que nos modifica. (BAKHTIN, 2011a). Na sala de aula, a empatia simpática é condição para o aprendizado, porém, se ele não acontecer, ainda há a possibilidades de conviver de forma respeitosa.

Os sentidos analisados neste trabalho não se encerram neste momento. Muito se tem a extrair dos protocolos, talvez a excluir também. Não são imutáveis e nem verdades absolutas. Isso não significa que tudo é permitido, mas que são análises realizadas a partir de um cronotopo, o qual retrata exatamente o lugar social da pesquisadora, o tempo e espaço vividos. E tal cronotopo que serviu de direcionamento para as conclusões registradas nesta dissertação.

As abordagens teóricas retratadas serviram como suporte aos sentidos encontrados. Durante a análise, muitos sentidos utilizaram outros sentidos, sendo, dessa forma, debatido. O contexto e o horizonte social da pesquisadora, assim como, do autor-docente, também contribuíram para a reflexão. Muitos sentidos foram compreendidos, gerando uma reflexão sobre as relações estabelecidas na sala de aula, atendendo parcialmente a proposta inicial. Ao compreender algumas ações e movimentos comuns na sala de aula, o professor reporta às memórias de suas próprias experiências. Essas memórias apresentam sentidos e direcionam para um excedente de visão sobre as ações tomadas hoje. Buscar sentidos é uma proposta reflexiva e processual importante para a docência.

Dessa forma, as contribuições desta investigação estão na reflexão da realidade da educação, possibilitando a construção de uma nova realidade. Ciente também da unicidade e singularidade do sujeito, ao buscar sentidos de aluno e refletir sobre o meu próprio horizonte, percebo mudanças na minha própria presença enquanto professora. A pesquisa tem o poder de modificar o pesquisador, portanto, os sentidos analisados neste trabalho redirecionam muitos conceitos e práticas antes realizadas sem questionamentos.

A trajetória que se encerra ao finalizar este trabalho deixa como herança a valorização dos sujeitos e da diferença. Muitas das minhas atitudes docentes violavam a liberdade dos corpos em sala de aula, reforçando movimentos escolarizados em prol da disciplina. Utilizava a palavra autoritária, ao invés de conquistar empaticamente os alunos. A sala tradicionalmente organizada reflete minha própria vivência enquanto aluna e, inconscientemente, repetia as mesmas violações.

A convivência com o grupo de pesquisa e as discussões referentes à triade Educação, Linguagem e Teatralidades me permitiram desenvolver fortes relações com pessoas muito diferentes. Conviver com a leveza e displicência organizada dos atores e atrizes, o requinte do balé, a inovação da performance, a energia da iniciação científica, a valorização do corpo, pude me organizar como sujeito corpóreo-cognitivo. As relações dialógicas produzidas nos encontros me constituíram e modificaram minha própria existência. Meu olhar nunca será o mesmo. Ao ver carteiras enfileiradas, corpos sentados e disciplinados, filas, riso e outras situações desestabilizadoras que acontecem na esfera escolar, resgatarei muitas discussões travadas durante meus trabalhos de pesquisa que, mais se

assemelham a um recomeço. Sempre há oportunidade de recomeçar. Não é fácil olhar os alunos além do que o imaginário, o sistema e os dogmas te constituíram, mas é possível.

Que as palavras de outrora, as palavras de hoje e as que ainda ecoarão após as críticas deste trabalho, sejam ouvidas, na intenção, de aprendermos com as cadeias dialógicas formadas dentro e fora da academia.

É na responsabilidade do ato que esta pesquisa se desenrola para o final, como as personagens de um romance vão encontrando o seu caminho, resolvendo seus problemas ou consolidando-os a fim de um desfecho satisfatório. Destarte, há intenções de novos olhares para a sala de aula, novas abordagens e aprendizados. Que um novo romance se inicie em breve!

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil, gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1994.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.

ANDRADE, C. D. **A paixão medida**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ARAUJO, R. K. **No palco, professoras de teatro**: corpo e identidade em perspectiva verbo-visual. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Sousa. São Paulo: Ars Poetica, 1993.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011a, p.3- 192.

\_\_\_\_\_. O problema do texto na linguística, filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011b, p.307-336.

\_\_\_\_\_. Arte e Responsabilidade. In: **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011c, p. XXXIII-XXXIV.

\_\_\_\_\_. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011d, p.393-410.

\_\_\_\_\_. A respeito de problemas da obra de Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011e, p.195-204.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011f, p.261-306.

\_\_\_\_\_. Os estudos literários hoje. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011g, p.359-266.

\_\_\_\_\_. Apontamentos de 1970-1971 In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011h, p.367-392.

\_\_\_\_\_. (V. N. VOLOSHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014a.

\_\_\_\_\_. Questões de literatura e estética: a teoria do romance. São Paulo: HUCITEC, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Teoria do romance I**: a estilística. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BLOG DE MACKSEN LUIZ. **Cenas curtas**. Não paginado. Disponível em: <[http://macksenluz.blogspot.com.br/2011\\_05\\_01\\_archive.html](http://macksenluz.blogspot.com.br/2011_05_01_archive.html)>. Acesso em: 17 nov. 2016.

BLOG DO FÃ CLUBE ELIANE GIARDINI. **Eliane Giardini na peça A aurora da minha vida em 1981!** Não paginado. Disponível em: <http://faclubedaeli.blogspot.com.br/2013/06/eliane-giardini-na-peca-aurora-da-minha.html>. Acesso em: 17 nov. 2016.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-31.

\_\_\_\_\_; PISTORI, M. H. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e no Círculo. **Alfa**, São Paulo, v.56, n.2, p.371-401, 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/5531/4343>> Acesso em 20 mar 2017.

\_\_\_\_\_; MELO, R. Enunciado, enunciado concreto e enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2005, p. 61-78.

\_\_\_\_\_. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. In: Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso**. Número 1. São Paulo, 2009, p.142-160.

\_\_\_\_\_. Construção coletiva da perspectiva dialógica: História e alcance teórico metodológico. Figaro, R. **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2012, p.79-98

\_\_\_\_\_. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, B - Org. **Bakhtin Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Editora Contexto, 2015. p. 45 - 72. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/23260> Acesso em 20 out 2016.

BUBNOVA, T. O que poderia significar o “Grande Tempo”? **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**. ISSN 2176-4573, v. 10, n. 2, p. Port. 5-16/Eng. 6-16, 2015.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **O teste do desenho como instrumento de diagnóstico de personalidade**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p 11-24.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, J. B. **A organização do espaço escolar favorece a qual aprendizado?** Humus Consultoria, 2008. Disponível em: <http://www.humus.com.br/revistas/2008-8.pdf>. Acesso em 03 nov. 2016.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. Aveiro: Theoria poiésis práxis, 2004.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. de A. **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Ed Autêntica, 2013, p. 11 - 28.

GONÇALVES, J.C. **A escola em discurso**: análise enunciativa de um exercício de improvisação teatral. Dissertação de Mestrado. Blumenau: FURB, 2008.

\_\_\_\_\_. Protocolos teatrais verbo-visuais: produção de sentidos para a prática teatral universitária. **Revista Bakhtiniana**. São Paulo: n.8, v.2, p. 106 - 123, 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/07.pdf>> Acesso em 25 abril 2016.

\_\_\_\_\_. Circo Negro: o discurso teatral em perspectiva dialógica. In: BRAIT, B; MAGALHÃES, A. **Dialogismo: Teoria e(m) Prática**. São Paulo, Terracota, 2014, p. 11-28.



\_\_\_\_\_. Teatro, corpo, experiência e sentido: Análise de Protocolos Teatrais Verbo-Visuais. **Revista Todas as Letras**. São Paulo: v. 17, p. 176 - 186, 2015. Disponível em <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/viewFile/7205/5425>> Acesso em 23 maio 2016.

GRILLO, S. V. C. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 133-160.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino do teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

KONDER, L. **As artes da palavra**: elementos para uma poética marxista. São Paulo: Boitempo, 2005.

KOUDELA, I. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LIMA, S. M. M. Procedimentos teórico-metodológicos de estudo de gêneros do discurso: atividade e oralidade em foco. In: BRAIT, B; MAGALHÃES, A. **Dialogismo: Teoria e(m) Prática**. São Paulo, Terracota, 2014, p. 37 – 53.

MAGALHAES, M. C. C. ; NININ, Maria Otília Guimarães ; LESSA, Angela Brambilla Cavenaghi Themudo . A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo?. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9,1, p. 129-147, 2014. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/17329/14754>> Acesso em 06 nov 2016.

MAREGA, L.M.P. **A palavra em cena**: o texto dramático no ensino de língua portuguesa. 262 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Setor de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**. São Paulo: Contexto, 2012.

MELLO, M. O. F. **Corpo e(m) performance nas aulas de educação física**: produção de sentidos em perspectiva verbo-visual. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação -Teoria e Prática de Ensino) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

MORSON, G. S; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin**: Criação de uma prosaística. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: EDUSP, 2008.

OLIVEIRA, A. C. **Língua portuguesa**: minidicionário. 1 ed. Blumenau: Vale das Letras, 2011.

PAVIS, P. **A análise dos espetáculos**: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PESSOA, F. **Poesias Inéditas** (1930-1935). Fernando Pessoa. (Nota prévia de Jorge Nemésio.) Lisboa: Ática, 1955.

PETTA, R. **A aurora do autor**: Como se fez e faz a dramaturgia de Naum Alves de Sousa. 334 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Setor Artes Cênicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

POEMA DE STELLA VIVES. **Reticências**. Não paginado. Disponível em: <<http://portugues.uol.com.br/gramatica/reticencias-recurso-supressao.html>> Acesso em: 24 mar 2017.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Tradução do italiano por Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

PORTAL DA SAÚDE – **SUS**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/principal/agencia-saude/17445-obesidade-estabiliza-no-brasil-mas-excesso-de-peso-aument>> Acesso em 24 mar. 2017.

PORTELLA, O. Vocabulário etimológico básico do acadêmico de Letras. **Letras**, n. 33, p. 103-119, 1984.

RYNGAERT, J-P. **Introdução à análise do teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ROMANOS, In **A Bíblia da Mulher**: leitura, devocional, estudo. São Paulo: Mundo Cristão, 2003. Cap. 10, vers. 17, p. 1419.

SALES, S. L. **Protocolos teatrais verbo-visuais: O discurso das crianças em perspectiva bakhtiniana**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SALMOS, In **A Bíblia da Mulher**: leitura, devocional, estudo. São Paulo: Mundo Cristão, 2003. Cap. 33, vers. 6, p. 702.

SILVA, K. N. **“Criança calçada, criança sadia!”** Sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970). Tese de doutorado (Faculdade de Educação). Setor de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, N. A. **A aurora da minha vida**. São Paulo: Salamandra, 2003.

SOUZA FILHO, C.F. M. Tombamento e registro: dois instrumentos de proteção. **Revista de Direitos Difusos**. São Paulo, v. 42, abr./jun. 2007, p. 52.

\_\_\_\_\_. **A condição humana segundo o teatro de Naum Alves de Souza. Teatro**. Coimbra, 2005, p.9.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, pp. 177-190

TAIACOL, T. C. **Vozes da dança na escola**: O Ballet Clássico em perspectiva verbo-visual. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

TEIXEIRA, M. T; REIS, M. F. A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187, mai./ago. 2012.

TIHANOV, G. A importância do grotesco. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, vol.7, n.2, 2012. p. 166-180.

UBERSFELD, A. **Para ler o teatro**. Trad. José Simões. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VOLOSHINOV, V.N. Discourse in Life and Discourse in Art: Concerning Sociological Poetics. Transl. I. R. Titunik. In: VOLOSHINOV, V. N. **Freudianism**: A Marxist Critique. London: Verso, 2012, p.151-196.